



LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Lahti University of Applied Sciences

ETEENPÄIN!

Opas vanhemmille lapsen minäkäsityksen tukemisesta kouluun
siirtyessä

LAHDEN
AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveystieteiden
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaalipedagoginen lapsi- ja nuorisotyö
Opinnäytetyö
Kevät 2014
Anni Domin
Neea Kirves

Lahden ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

DOMIN, ANNI & KIRVES, NEEA:
Eteenpäin!

Opas vanhemmille lapsen minäkäsityksen tukemisesta kouluun siirtyessä

Sosiaalipedagogisen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehdon opinnäytetyö,
76 sivua, 20 liitesivua

Kevät 2014

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön aiheena on lapsen minäkäsityksen tukeminen nivelvaiheessa eli kouluun siirtyessä. Työn tarkoitus oli toiminnallisuuden avulla tukea lasten minäkäsitystä. Tavoitteena oli koota opas esikouluikäisten lasten vanhemmille teorian ja toiminnallisuuden pohjalta.

Nykyaikana lasten minäkäsityksen kehityksen tukeminen ei ole helppoa. Maailma muuttuu ja kehittyy jatkuvasti, luoden paineita lapsille. Koulun aloituksella on erityisen suuri merkitys lapsen minäkäsityksen kehittymiseen esimerkiksi sosiaalisten suhteiden muuttuessa kouluiässä. Työssä tuodaan esille miten ihmisen minäkäsitys kehittyy, mitkä asiat siihen vaikuttavat ja kuinka vanhemmat voivat auttaa lastensa minäkäsitystä kehittymään muutosten keskellä.

Opinnäytetyö toteutettiin toiminnallisesti esikouluryhmän kanssa ja toimintakerroilla alustettiin opinnäytetyön aihetta lasten kanssa. Toiminnallisuus menetelmänä sopii hyvin minäkäsityksen käsittelemiseen. Toiminnallisuus on myös luonteva tapa työskennellä lasten kanssa. Toiminnallisuuden ja teorian pohjalta koottiin opas esikoululaisten vanhemmille.

Oppaan avulla vanhemmilla on mahdollisuus jatkaa toimintakerroilla aloitettujen aiheiden käsittelyä lastensa kanssa. Opas sisältää erilaisiin teemoihin liittyvää teoriaa, kirjallisuusvinkkejä, lasten mielipiteitä ja vanhempien tärkeimpiä tehtäviä. Itse opinnäytetyöraportti koostuu työhön liittyvistä taustoista, teoreettisesta viitekehyksestä, toiminnallisuuden kuvauksesta sekä arviointiosuudesta.

Asiasanat: minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, nivelvaihe, esiopetus, koulu, toiminnalliset menetelmät

Lahti University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

DOMIN, ANNI & KIRVES, NEEA:

Forward!

A parents' guide for supporting child self-image at the start of school

Bachelor's Thesis in Social Pedagogy for Work with Children and Young People
76 pages, 20 pages of appendices

Spring 2014

ABSTRACT

The subject of this Bachelor's Thesis is supporting children's self-image at a transitional phase, or in other words, at the start of school. The purpose of the work was to support children's self-image with functional methods. The objective of the thesis was to collect a guide for parents of preschoolers based on theory and functionality.

Nowadays it is not easy to support development of children's self-image. The world changes and evolves constantly, which creates pressure for children. Starting school has a great significance to the development of children's self-image, because of the changes of social relationships. In this Bachelor's thesis it is brought up how person's self-image develops, what things have an influence on it and how parents can help their children's self-image to develop in the midst of all changes.

The research was conducted functionally with a group of preschoolers. With functional methods we started supporting the development of children's self-image. Functionality as a method is suitable for studying self-image and is a natural way to work with children. A guide for the parents of preschoolers was collected based on functionality and theory. With the help of the guide the parents have a chance to carry on discussing the themes started in the functional times with their children. The guide contains theory based on different themes, a literature review, children's opinions and the most important tasks of parents.

The report of this Bachelor's thesis contains backgrounds of the work, its theoretical context, description of the functionality and evaluation.

Key words: self-image, social relationships, transitional phase, pre-primary education, school, functional methods

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TYÖN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1	Tarkoitus ja tavoitteet	3
2.2	Tiedonhaun kuvaus	4
3	LAPSEN MINÄKÄSITYKSEN TUKEMINEN	6
3.1	Minäkäsitys	6
3.1.1	Minäkuva	8
3.1.2	Itsetunto	9
3.2	Minäkäsityksen kehittyminen	10
3.3	Median vaikutukset lapsen minäkäsitykseen	13
4	LAPSI SOSIAALISENA TOIMIJANA	16
4.1	Vanhemmuus ja vanhemman merkitys	16
4.2	Lasten keskinäiset suhteet ja yhteisöllisyys	18
5	KOULUUN SIIRTYMINEN LAPSEN ELÄMÄN NIVELVAIHEENA	22
5.1	6–7-vuotiaan lapsen kehitys ja kriisit	22
5.2	Esiopetus lapsen oppimispolun alkuna	25
5.3	Siirtyminen koulumaailmaan	27
6	TOIMINNALLISET MENETELMÄT TYÖVÄLINEENÄ	30
6.1	Toiminnalliset ja luovat menetelmät	30
6.2	Lapsilähtöisyys	32
6.3	Havainnointi	34
7	TOIMINNAN TOTEUTUS	36
7.1	Kohderyhmä	36
7.2	Työn eteneminen	37
7.3	Toiminnallinen osuus	38
7.4	Toimintakertojen teemat ja tavoitteet	39
7.5	Opas vanhemmille	41
8	RAPORTOINTI JA ARVIOINTI	43
8.1	Toimintakertojen raportointi	43
8.1.1	Ystävyys	43
8.1.2	Koulu	46
8.1.3	Millainen minä olen	47

8.1.4	Media	49
8.1.5	Perhe	51
8.2	Toimintakertojen arviointi	52
8.3	Oppaan arviointi	56
9	POHDINTA	59
9.1	Ammatillinen kasvu työn aikana	59
9.2	Työn merkitys ja hyödynnettävyys	63
9.3	Työn eettisyys ja luotettavuus	66
	LÄHTEET	69
	LIITTEET	76

1 JOHDANTO

Nykyään ihmiset elävät tietynlaisessa epävarmuuden tilassa esimerkiksi talouden ja kulttuurin muutosten takia. Nämä maailmassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat aikuisten ohessa myös lapsiin, sillä lapset oppivat varhaislapsuudessaan erityisesti aikuisten mallia seuraamalla. Kun aikuiset ovat epävarmoja tulevaisuudesta, eivät lapsetkaan tiedä enää mitä elämältä voi odottaa. (Lee 2001, 7–8.) Tämä tarkoittaa sitä, että maailman muutosten myötä myös lapsuus on kokenut murroksen.

Aikuisten auktoriteettiaseman muuttuessa lapset ovat nykyään tasavertaisemmassa asemassa perheessä sekä yhteiskunnassa. Lapsilta odotetaan nykypäivänä aina vain enemmän itsenäisyyttä ja vastuun kantamista. Lapsen asema nykymaailmassa ei siis ole aina helppo. (Lee 2001, 19–24.)

Lapset muodostavat käsityksen itsestään ja maailmasta ympäristöstään omaksumiensa olettamuksien avulla ja erityisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Läheisten ihmisten lisäksi esimerkiksi koulu ja media vaikuttavat lapsen maailmankuvan muodostumiseen. Maailmankuva on yleisesti laajentunut tiedotusvälineiden yleistymisen kautta, sillä media tuo maailman tapahtumat suoraan koteihin. Aikuisille se mahdollistaa yksilöllisen maailmankuvan muodostamisen. Lasten sen sijaan on vaikea käsitellä kaikkea saamaansa tietoa, minkä vuoksi kuva maailmasta ja itsestä muodostuu usein pirstaleiseksi. (Helve 1998, 196–198.)

Nykymaailmaa kutsutaan tietoyhteiskunnaksi, sillä tiedon merkitys on lisääntynyt. Suuri osa havainnoistamme välittyy median kautta ja tämä näkyy myös lasten elämässä. Vaikka lapset syntyvätkin tähän yhteiskuntaan, siihen sopeutuminen voi olla vaikeaa. Lapset ovat aktiivisina toimijoina kiinnostuneita maailmasta ja aikuisten tulisi toimia lapselle oppaana hänen tutkiessaan maailmaa. On tärkeää, että lapsella on elämässään aikuinen, jonka kanssa hän voi käsitellä mediasta nousevia ajatuksia. Olennaisempaa kuin se millaista tietoa media lapselle antaa, on se millaiset valmiudet lapsella on ymmärtää ja käsitellä tätä tietoa. (Korhonen & Valkonen 2006, 57–65, 83.)

Opinnäytetyömme aiheen keskiössä on lapsen minäkäsityksen tukeminen sekä yksi lapsen elämän suurista nivelvaiheista, koulun aloittaminen. Saastamoinen

(2006, 146) kirjoittaa minuutemme muodostavan jatkumon historiasta tulevaisuuteen. Minuus syntyy elämänkaaren eri vaiheissa kognitiivisessa tietoisuudessamme. Erityisesti elämän risteyskohdilla on hänen mukaansa suuri vaikutus. Yksi ihmisen elämän ensimmäisistä nivelvaiheista on koulun aloittaminen.

Opinnäytetyömme konkreettinen tuotos on opas esikouluikäisten lasten vanhemmille. Oppaan avulla vanhemmat saavat eväitä siihen, kuinka voivat itse tukea lapsensa minäkäsityksen kehittymistä. Koska vanhemmilla on suuri rooli lastensa minäkäsityksen tukemisessa, haluamme tehdä aiheesta oppaan suoraan vanhemmille, jolloin he saavat tärkeän informaation helposti ja tiiviissä paketissa. Materiaalia oppaaseen keräämme sekä lähdekirjallisuuden että toiminnalliseen opinnäytetyöhömmme liittyvien toimintakertojen avulla. Toimintakerrat toteutetaan esikouluryhmän kanssa ja niiden tavoitteena on tukea esikouluikäisten lasten minäkäsityksen kehittymistä, sekä saada heidän ääniään ja mielipiteitään kuuluville. Näitä mielipiteitä tuomme lasten vanhempien tietoisuuteen oppaan avulla. Jokaisella toimintakerralla on oma teemansa ja toiminnan avulla herättelemme myös lasten tietoisuutta omasta itsestään, vahvuuksistaan sekä itsestään suhteessa muihin ihmisiin.

2 TYÖN LÄHTÖKOHDAT

Luvussa käydään läpi työn tärkeimmät tarkoitukset ja tavoitteet sekä opinnäytetyön nimen merkitys. Tiedonhaun kuvauksessa avataan miten tietoa opinnäytetyön teoreettiseen viitekehykseen on haettu. Lisäksi siinä kerrotaan tärkeimmästä tähän opinnäytetyön vaikuttaneesta tutkimuksesta, Alkuportaot – seurantatutkimuksesta. (Jyväskylän yliopisto 2013.)

2.1 Tarkoitus ja tavoitteet

Tämän toiminnallisen opinnäytetyön tarkoituksena on tukea esikouluikäisten lasten minäkäsityksen kehittymistä toiminnallisten harjoitteiden ja lasten omien vanhempien tuen avulla. Pyrkimyksenä on herätellä lasten tietoisuutta omasta itsestään, vahvuuksistaan ja itsestään suhteessa muihin ihmisiin. Pidämme tärkeänä, että lapset tuntevat ajatustensa ja mielipiteidensä tulevan kuulluiksi ja huomaavan, että ne ovat meille tärkeitä.

Opinnäytetyöhön liittyy toiminnallinen osuus, jonka tavoitteena on viiden toimintakerran avulla tukea lasten minäkäsityksen kehittymistä sekä nostaa esiin lasten näkemyksiä käsiteltävistä teemoista ja tuoda niitä aikuisten tietoisuuteen. Toimintakerroilta kerätyn materiaalin avulla on tarkoitus antaa lasten vanhemmille tietoa siitä, miten he voivat omalla toiminnallaan tukea lapsensa minäkäsityksen tervettä kehittymistä ja ymmärtävät, millaisia vaikutuksia kouluun siirtymisellä voi olla lapsen minäkäsitykselle. Parvelan ja Sinkkosen (2011, 24–26) mukaan siirtyminen esikoulusta koulumaailmaan on monelle lapselle suuri asia, joka voi aiheuttaa epävarmuutta ja jopa pelkoja. Vanhemmat voivat auttaa lasta näiden asioiden käsittelyssä ja tukea näin lapsen minäkäsityksen kehittymistä positiiviseen suuntaan.

Toiminnallisen opinnäytetyön päätavoitteena on tuottaa konkreettinen tuotos, eli opas esikouluikäisten lasten vanhemmille. Oppaaseen sisältyy sekä teoretietoa että toimintakerroilla lapsilta kerättyä materiaalia. Siitä löytyy keinoja vanhemmille kuinka tukea lapsen minäkäsitystä, erityisesti nivelvaiheessa eli kouluun siirtyessä.

Sekä koko toiminnallinen opinnäytetyö että osana sitä koottu opas vanhemmille kantavat nimeä Eteenpäin! Nimi tarkoittaa opinnäytetyön aiheeseen liittyen kahta eri asiaa. Ensinnäkin se tarkoittaa lapsen minäkäsityksen kehityksen tukemista positiiviseen suuntaan eli eteenpäin. Toisena sillä viitataan lapsen elämän suureen nivelvaiheeseen eli kouluun siirtymiseen.

2.2 Tiedonhaun kuvaus

Tiedonhaussa käytettiin Nelli-portaalia ja sen tarjoamia erilaisia tietokantoja. Tietoa haettiin myös Melindan eli suomalaisten yliopistojen kirjastotietokannan kautta. Melindasta löytyi aiheeseen liittyviä pro gradu-töitä ja väitöskirjoja. Tiedonhaussa käytettiin lähinnä opinnäytetyön asiasanoja eli minä, minäkuva, itsetunto, esiopetus, siirtymävaihe, lapsilähtöisyys ja sosiaaliset suhteet. Tiedonhaussa haettiin myös aikaisemmin kirjoitettuja oppaita vanhemmille liittyen lapsen itsetuntoon ja minäkäsitykseen.

Tiedonhaku aloitettiin syksyllä 2013 ja siinä käytettiin myös englanninkielisiä hakusanoja. Hausta rajattiin pois oppikirjat, sekä ennen vuotta 2000 julkaistu kirjallisuus. Aikaisempia tutkimuksia suoraan lapsen minäkäsityksen tukemisesta ei löytynyt, mutta aihetta sivuavia tutkimuksia löytyi muutama. Näistä keskeisin oli Alkuportaat-seurantatutkimus.

Vuonna 2006 Jyväskylän yliopistossa aloitti Suomen Akatemian Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikkö. Eräs yksikön osahankkeista on nimeltään Alkuportaat - Lapset, vanhemmat ja opettajat yhteistyössä koulutien alussa. Tutkimuksen tarkoituksena on kerätä noin 2000 oppilaan seurantaotoksesta tietoa koulunkäyntiin sekä lasten ja nuorten oppimiseen liittyen.

Alkuportaat- seurantatutkimus on toteutettu kahdessa vaiheessa, joista ensimmäisessä, vuonna 2006 alkaneessa vaiheessa, seurattiin esiopetusryhmiä, seuraavana vuonna 1. luokkalaisia ja vuosina 2009–2011 tarkastelussa olivat 2.-4.-luokkalaiset. Tässä vaiheessa kartutettiin tietoa ensimmäisten kouluvuosien aikana tapahtuvista asioista. Tutkimuksen toinen vaihe aloitettiin keväällä 2013 ja sen on määrä kestää vuoteen 2016 asti. Toisessa osassa seurannan kohteena ovat

peruskoulun 6.-9.-luokkalaiset oppilaat. Tässä vaiheessa seurataan uutta siirtymävaihetta, jossa lapsi siirtyy alakoulusta yläkouluun. (Jyväskylän yliopisto 2013.)

3 LAPSEN MINÄKÄSITYKSEN TUKEMINEN

Yksilön minuus jakautuu moneen eri osaan, joista yksi on minäkäsitys.

Minäkäsityksellä tarkoitetaan sitä kuvaa, joka ihmisellä on muodostunut itsestään ja omasta persoonastaan. Se on yksilön ajatuksia siitä, millainen hän on, sekä miten käyttäytyy ja toimii suhteessa muihin. (Layder 2004, 7-10.) Yksilön minäkäsitys kasvaa ja kehittyy ajan myötä ja sen kehittymiseen vaikuttavat esimerkiksi sosiaaliset suhteet (Aho & Laine 2002, 16).

Minäkäsitykseen liittyvät myös käsitteet minäkuva ja itsetunto. Minäkuvalla tarkoitetaan ihmisen käsitystä omasta itsestään, mutta siihen liittyy myös esimerkiksi omien heikkouksien ja vahvuuksien, sekä fyysisten ominaisuuksien ymmärtäminen. (Toivakka & Maasola 2011, 19–20.) Myös itsetunto liittyy yksilön minuuden rakentamiseen ja sillä tarkoitetaan yksilön kykyä arvostaa itseään ja kykyjään realistisesti (Heikka, Hujala & Turja 2009, 86–87).

Yksilön minäkäsitys ja siihen liittyvät osat, kuten itsetunto, kehittyvät ajan kanssa jo aivan varhaislapsuudesta lähtien. Myönteisen, realistisen minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttavat esimerkiksi yksilön sosiaaliset suhteet sekä ajattelun ja kielen kehitys. Lapsella minäkäsitys kasvaa sekä kotona, päiväkodissa että koulussa aikuisten avustuksella. (Ihme 2009, 82, 114).

3.1 Minäkäsitys

Minäkäsityksellä tarkoitetaan ihmisen omaa käsitystä siitä, millainen hän on, miten hän käyttäytyy sekä miten hän toimii suhteessa muihin (Layder 2004, 7–10). Toisin sanoen minäkäsitys tarkoittaa ihmisen mielessä olevaa kuvaa omasta itsestään ja persoonastaan (Layder 2004, 7–10; Keltikangas-Järvinen 2010, 97). Minäkäsitys saattaa muodostua myös siksi, että ihminen voisi löytää syyn kokemuksilleen (Harter 2012, 1–2). Minäkäsitys muodostuu ihmisen ollessa vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin sekä ympäristöönsä. Se vaikuttaa hänen omaan suhtautumiseensa ympäröivään maailmaan, esimerkiksi lapset voivat tulkita opettajansa puheet ja käyttäytymisen hyvin eri tavoin riippuen heidän omasta minäkäsityksestään. (Aho & Laine 2002, 16.)

Ihmisen minuus alkaa kehittyä jo varhaislapsuudessa, aivan ensimmäisistä kokemuksista lähtien. Noin vuoden ikäisenä lapsi alkaa ymmärtää erillisyytensä muista ja kehittää omaa ruumiinkuvaansa ja minuuttaan. Tällöin lapsen sisäinen kehitys on kuitenkin vielä epätarkkaa. Noin kolmivuotiaana lapsen sisäinen tila on jo pitkälle muodostunut, itsenäinen ajattelu kehittynyt ja lapsen tietoisuus omasta minuudestaan herää. 3–7-vuotiaana lapsen yliminä eli sisäinen, psyykkinen kontrolli, muodostuu vähitellen lapsen liittyessä ympärillä olevaan kulttuuriin. (Dunderfelt 2011, 67–73.) Yksilön minä on tärkein sosiaalisten tilanteiden ja vuorovaikutuksen elementti, sillä ihminen tuo aina sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin oman minänsä. Ihminen valikoi ympäristöstään helpommin sellaista informaatiota, joka tukee hänen minäkäsitystään. Tiedon, joka on ristiriidassa minäkäsityksen kanssa, hän taas helpommin torjuu. Esimerkiksi lapsen, jolla on negatiivinen kuva itsestään, voi olla vaikea uskoa positiivista palautetta toiminnastaan ja siitä, että hän on pidetty. (Aho & Laine 2002, 16.)

Nykykäsityksen mukaan minäkäsitys on ensisijaisesti opittu. Sen muodostumisen edellytykset ulottuvat laajalle. Esimerkiksi kulttuurin ja siihen sidonnaisen ihmiskäsityksen koetaan antavan pohjaa ihmisen oman minäkäsityksen luomiselle. Oppiminen ja eri kehitysvaiheiden toteutuminen rakentavat minäkäsitystä jatkuvasti. Minäkäsityksen kehittymiseen vaikuttavat jo ihmisen kehityksen alkuvaiheet, jotka kulkevat mukana koko eliniän. Lapsella minäkäsityksen kehittymistä tapahtuu paljon koulumaailmassa, sillä minäkäsityksen on tutkittu kehittyvän eniten 7–13-vuotiaana, jolloin lapsen elämässä toteutuu erilaisia kehitystehtäviä. Lapselle kehittyy kouluminä, jonka sisältämät eri osa-alueet ovat lapsen näkemys itsestään oppijana, toverina ja ihmisenä. Näistä muodostuu kouluiässä kokonaisuus, jonka pohjalta käsitys itsestä rakentuu vähitellen ja muuttuu melko pysyväksi, tietoiseksi ja realistisen myönteiseksi asenteeksi itseä ja omia mahdollisuuksia kohtaan. Myönteinen minäkäsitys näkyy esimerkiksi itsensä arvostamisena, itsensä tuntemisena ja itseensä luottamisena. Lapsen on aikuisten avulla mahdollisuus ymmärtää minäkäsityksen tarkoitus sekä sen rakentamisen merkitys. (Ihme 2009, 55, 60, 113–120.)

3.1.1 Minäkuva

Toivakka ja Maasola (2011, 19–20) määrittelevät itsetuntemuksen tarkoittavan ihmisen omaa ymmärrystä itsestään. Sen pohjalle yksilö rakentaa minäkuvaansa ja selkeä minäkuva taas on henkisen hyvinvoinnin perusedellytys, sillä se auttaa ohjaamaan ja jäsentämään yksilön elämää ja toimintaa. Minäkuvan avulla voi hallita tunteitaan, mitata arvomaailmaansa ja kehittää itseään eri tavoin. Kun ihminen tuntee itsensä, on hänen myös helpompi oppia tuntemaan toisia sekä toimia heidän kanssaan. Kun yksilö oppii ymmärtämään sekä vahvuuksiaan että heikkouksiaan, hän voi vahvistaa itsetuntemustaan ja selviytyä erilaisista haasteista, joita hänen eteensä elämässä tulee. Itsetuntemuksen parantaminen ei ole helppoa ja niinpä itseen tutustuminen jää usein vähäiseksi. Itseensä tutustumista voi harjoittaa monin eri tavoin, mutta muiden ihmisten avulla se onnistuu parhaiten.

Ihmisen minäkuva voidaan pitää eri ulottuvuuksien summana. Ihmisen sosiaaliseen minäkuvaan liittyvät yksilön käsitykset omista vuorovaikutussuhteistaan. Emotionaalisessa minäkuvassa näkyy ihmisen oma käsitys luonteenpiirteistään ja muista persoonallisista ominaisuuksistaan. Fyysis-motoriseen minäkuvaan kuuluu esimerkiksi yksilön näkemys omasta ulkoisesta olemuksestaan sekä kehonkuvastaan. Suoritusminäkuva taas kuvaa yksilön käsitystä omista kyvyistään ja älykkyydestään. (Heikka ym. 2009, 86.)

Lisäksi jokaisen minäkuva jakautuu vielä niin sanottuun todelliseen minään sekä ihanneminään. Ihmisten todellinen minä eli kokemus itsestä kehittyy vasta noin 9–13-vuotiaana. Ihanneminä tarkoittaa toive- tai tavoiteminää, johon liittyy myönteisiä mielikuvia itsestä. Ihanneminä kuvastaa ihmistä sellaisena kuin hän toivoisi itsensä olevan. Ihminen voi pyrkiä ihanneminän kaltaiseksi vaikka tietää, ettei tule saavuttamaan sitä koskaan täydellisesti. Tämä tarkoittaa, että ihminen näkee vaivaa ja ponnistelee saavuttaakseen jotain haluamaansa. Yksilön itsearvostus muodostuu, kun hän vertailee jo olemassa olevia ominaisuuksiaan niihin, joita hänen ihanneminäänsä sisältyy. (Heikka ym. 2009, 86.)

Käsitys ihmisen todellisesta minästä kehittyy kunnolla vasta murrosiässä, eli alle kouluikäisen lapsen käsitys itsestään ei ole vielä täysin kehittynyt ja realistinen.

Alle kouluikäisen lapsen myönteisesti kehittyvään käsitykseen itsestään liittyy kaikkivoipaisuutta ja ihanneminaa liittyviä elementtejä. (Heikka ym. 2009, 86–87.)

3.1.2 Itsetunto

Ihmisen itsetunto liittyy ihmisen oman minuuden rakentumiseen. Samoin kuin minäkäsitys ja minäkuva, myös itsetunto rakentuu ja muokkautuu ajan kuluessa ja yksilön varttuessa. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 255; Toivakka & Maasola 2011, 18). Kehittyäkseen itsetunto tarvitsee vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa (Aho & Laine 2002, 58), onnistumisen kokemuksia ja sitä, että suoriutuu eteen tulevista tehtävistä ja haasteista (Jantunen & Haapaniemi 2013, 255). Itsetuntoon liittyy ihmisen kyky luottaa itseensä, pitää itsestään sekä arvostaa itseään, vaikka havaitseekin itsessään heikkouksia. Kun arvostaa itseään, osaa myös arvostaa muita. (Heikka ym. 2009, 86–87; Aho & Laine 2002, 58; Toivakka & Maasola 2011, 15.) On eri asia hyväksyä heikkoutensa ja perustella niillä huonoa käytöstään, kuin myöntää niiden olemassaolo ja pyrkiä niistä eroon. Hyvään itsetuntoon liittyy, että yksilö on rehellinen omista huonoista puolistaan ilman että se vie hänen itsekunnioitustaan. Samalla hän kuitenkin tietoisesti pyrkii pääsemään näistä epämieluisista piirteistään eroon. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17.)

Itsetunto, ja varsinkin sen puuttuminen, vaikuttaa mielenterveyteen, hyvinvointiin ja vuorovaikutukseen toisten kanssa. Kun ihmisellä on terve itsetunto, hän tuntee olevansa hyvä ja hyväksytty. Terve itsetunto ei pohjimmiltaan ole riippuvainen pinnallisista asioista, kuten hienoista vaatteista tai kauniista ulkonäöstä. Keskeistä itsetunnossa on oma kokemus itsestään. (Toivakka & Maasola 2011, 15.)

Itsetuntoa voidaan nimittää hyväksi silloin kun yksilön minäkäsityksessä on enemmän positiivisia ominaisuuksia kuin negatiivisia. Huono se on siis silloin kun negatiiviset ominaisuudet ovat voitolla positiivisiin nähden. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17.)

Pienen lapsen itsetunto alkaa rakentua pienistä asioista kuten uusien sanojen oppimisesta. Aikuisesta mitättömänkin tuntuiset asiat saattavat tuottaa lapsille suurta iloa eikä vastoinikäymisiä jäädä vatvomaan pitkäksi aikaa. Tässä vaiheessa aikuisen läsnäolo on merkittävää ja hänen on tärkeää tukea ja kannustaa lasta. Tämä on perustana lapsen kehittyvälle itsetunnolle. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 255.)

Jo varhaisessa iässä lasten käsitys itsestään on vahvasti riippuvainen heidän sosiaalisesta käyttäytymisestään sekä asemastaan ryhmässä. Kouluikäisellä lapsella itsetunnon vahvuus on suuresti kiinni hänen saamastaan arvostuksesta ja hyväksynnästä. Toveripiiri on tärkeä samaistumisen kohde ja sen takia siltä saatu palaute on tärkeässä asemassa. Toisten ihmisten asenteita ja käyttäytymistä voidaan nimittää eräänlaiseksi peiliksi, jota katsomalla yksilö saa itseään koskevaa tietoa. Tämä käsitys taas on suorassa yhteydessä siihen, kuinka ihminen itse suhtautuu muihin ja toimii vuorovaikutustilanteissa. (Aho & Laine 2002, 58–59.)

Toivakka ja Maasola (2011, 15–18) tarkoittavat minäkäsityksellä sitä millaisena ihminen näkee itsensä. Itsetunnon he määrittelevät tarkoittavan sitä miten ihminen suhtautuu itseensä. Nämä kaksi kehittyvät lähekkäin ja muotoutuvat ihmisten kokemuksien ja niistä selviytymisen kautta. Niihin vaikuttaa myös se millaista palautetta ihminen saa muilta. Lapsen ensimmäiset kouluvuodet ovat tärkeitä hänen itsetuntonsa kehittymiselle. Tunne siitä, että on hyvä ja hyväksytty sekä arvostaa itseään ja muita, liittyy itsetuntoon. Itsetunto rakentuu itsetuntemuksen varaan.

3.2 Minäkäsityksen kehittyminen

Lapsen minäkäsitys kehittyy ajan kanssa, eri kehitystehtävien ohessa. Erityisesti sosiaalisen kokemukset muokkaavat minäkäsitystä jatkuvasti, sillä minäkäsitys kehittyy esimerkiksi sen perusteella, miten toiset ihmiset suhtautuvat meihin. Erilaiset sosiaaliset ympäristöt, kuten perhe ja koulu, vaikuttavat paljon lapsen minäkäsityksen muodostumiseen. Positiivisen vaikutuksen lisäksi sosiaaliset

kokemukset voivat vaikuttaa minäkäsitykseen myös negatiivisesti. Erityisesti pienet lapset muodostavat käsityksen itsestään aikuisten tekojen mukaan. Jatkuva laiminlyönti vääristää helposti lapsen minäkuvaan varhaislapsuudessa.

Myöhemmin, erilaisten taitojen kehittyessä 5-7 vuoden iässä, lapset alkavat muodostaa minäkäsitystään enemmän oman osaamisensa kautta. Samalla he kiinnittävät kuitenkin huomiota siihen, miten muut heidät näkevät. (Harter 2012, 1-2, 11–13, 51–54.)

Ihme (2009, 61–62, 67) kirjoittaa kodin olevan varhaislapsuudessa ja kouluiässä lapsen minäkäsityksen kehittäjänä vastuultaan ensisijainen. Pikkulapsi alkaa ymmärtää ja hyväksyä psyykkisen erillisyytensä noin 1–2 vuoden iässä. Tämä oivallus johtaa lapsen itsetietoisuuden heräämiseen ja luo pohjan minäkäsitykselle. Lapsen ensimmäinen vuosi on tärkeä persoonallisuutta muokkaava kehitysvaihe. Koulun alkamisen jälkeen taas koulun ja tovereiden merkitys minäkäsityksen kehittäjinä lisääntyy ja painottuu. Kouluiässä lapsi rakentaa omaa identiteettiään vertaamalla itseään muihin ja testaamalla omia taitojaan. Lapsen itsetunto kehittyy kouluiässä eniten, sillä samalla kehittyy hänen kykynsä arvioida itseään realistisesti. Kouluikäinen lapsi rakentaa minäkäsitystään myös kaiken näkemänsä ja kuulemansa avulla.

Eerola-Pennanen (2013) on tutkinut kuinka lasten minäkäsitys muodostuu päiväkodissa. Hänen mukaansa päiväkotikäiset lapset kertovat paljon itsestään ja tarvitsevat siksi kuuntelijan, sillä muuten he voivat kokea itsensä merkityksettömiksi. Lapsi kaipaa myös aikuisilta kunnioittavaa asennetta. Päiväkodissa lasten sosiaaliset suhteet muuttuvat ja kaverit tulevat tärkeiksi. Lapset tarvitsevat kuitenkin aikuisilta tukea suhteiden luomiseen ja pysymiseen. Päiväkodissa lapset muodostavat minäkäsitystään usein eri tavoin. Näitä tapoja ovat esimerkiksi myötäileminen, jolloin lapset tarkkailevat ja tottelevat muita lapsia ja aikuisia. Yksi tapa luoda minuuttaan on itsensä ja oman erityisyytensä esille tuominen. Välillä lapset hakeutuvat erilleen muusta ryhmästä ollakseen yksin. Tämä on myös oman minuuden luomista. Minuuden muodostamiseen on hyvä käyttää erilaisia tapoja, sillä muuten se voi vääristyä. Minuuden muodostamisesta vain osa on ulospäin näkyvää, osa taas toisten ihmisten tarkkailua, myötäilyä ja sivussa pysymistä. (Eerola-Pennanen 2013, 218–221, 225.)

Päiväkodin jälkeen myös koulu muokkaa lapsen minäkäsitystä. Koska kaikki ovat erilaisia, vaihtelevat myös koulun vaikutukset minäkäsitykseen. Kuitenkin oppimisympäristöllä voidaan yrittää muokata koulun vaikutusta parempaan suuntaan eikä olekaan yhdentekevää millaiset olosuhteet koulu luo lapsen itsearvostuksen kehittymiselle, itsetuntemuksen lisääntymiselle sekä itseluottamuksen vahvistumiselle. Kouluympäristön sosiaalisessa verkostossa lapsella muodostuu käsitys itsestään toverina, oppijana ja ihmisenä. Kouluympäristössä lapsi tekee vertailuja, voi kokea ryhmään kuulumisen ja saada hyväksyntää. Hän oppii sosiaalisia taitoja, tunnetaitoja ja oppimistaitoja. (Ihme 2009, 75, 77, 82.)

Luokkatovereiden ja muiden sosiaalisten suhteiden lisäksi myös opettajan rooli on tärkeä lapsen minäkäsityksen rakentamisessa. Opettaja voi vaikuttaa myönteisesti lapsen minäkäsityksen kehittymiseen esimerkiksi huomioimalla dialogisen opettamisen, luomalla turvallisen oppimisympäristön sekä antamalla myös kasvurauhaa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on tärkeässä osassa, mutta koulun osuus jää rajalliseksi, jos vanhemmat eivät ole mukana lapsen minäkäsityksen rakentamisessa. Koululla on mahdollisuus kodin rinnalla ohjata lapsen kehitystä myönteiseen suuntaan houkuttelemalla esiin lapsen omia edellytyksiä ja mahdollisuuksia kasvuun. Nykyisin oppijan rooli onkin korostunut ja sitä pidetään minäkäsityksen rakentamisessa olennaisena. (Ihme 2009, 116, 121–122.)

Minäkäsitys siis kehittyy lapsuudessa erityisesti kotona, päiväkodissa ja koulussa erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Minäkäsityksen rakentamisen tärkeimmät edellytykset ovat erityisesti sosiaaliset suhteet, mutta myös esimerkiksi ajattelu, kieli ja tunne-elämä. Minäkäsitys kehittyy näiden kaikkien avulla ja samalla rakentuvat lapsen itsearvostus, itsetuntemus ja itseluottamus. Itsearvostus kehittyy kun lapsi kokee onnistumisia oppijana, itseluottamus vahvistuu toverisuhteiden myötä ja itsetuntemus lisääntyy kun lapsi oppii ymmärtämään itseään ihmisenä. Minäkäsityksen rakentaminen on kuitenkin prosessi, jossa muutos yhdellä alueella heijastuu toisiin, joten yhteys ei aina ole näin suora. (Ihme 2009, 82, 114, 123–124.)

3.3 Median vaikutukset lapsen minäkäsitykseen

Medialla tarkoitetaan erilaisia välineitä, joiden avulla on mahdollisuus viestiä ja vastaanottaa viestejä. Lisäksi media tarkoittaa käytänteitä ja sisältöjä, jotka ovat muodostuneet näiden välineiden ympärille. (Niinistö & Ruhala 2006, 8.) Aikaa, jossa nykyisin elämme, kutsutaan erilaisilla nimillä kuten mediakulttuuri tai tietoyhteiskunta. Nimillä tarkoitetaan, että maailman havainnointi tapahtuu median välityksellä. (Niinistö & Ruhala 2006, 8; Suoranta 2003, 9.) Suorannan (2003, 9–10) mukaan nykyisin media näyttää olevan lasten ja nuorten keskeisin toiminnan ja oppimisen ympäristö. Nykyisin lapset syntyvät ja kasvavat tähän mediakulttuuriin, joka voi toimia jopa ideologiana, erityisesti nuorille. Mediasta lapset oppivat miten puhua ja toimia, miten pukeutua ja mitä kuunnella. Media sekä viihdyttää, jakaa tietoa että tarjoaa aineksia oman maailmankuvan muodostamiselle. Lisäksi media tarjoaa aineksia yksilöitymistä ja identiteetin kehittymistä varten. Myös Salokosken ja Mustosen (2007, 20, 35, 57) mukaan median merkitys on suuri erityisesti nuoren minän määrittäjänä ja identiteetin ilmentäjänä. Mediasta saadaan esikuvia, tunne-elämyksiä ja ideoita. Media muokkaa voimakkaasti vastaanottajansa todellisuuskäsityksiä ja maailmankuvaa.

Media vaikuttaa esimerkiksi ihmisten sosiaalisiin suhteisiin. Mediakulttuurissa ihmisten sosiaalinen pääoma on muuttanut paljon muotoaan osan kommunikoinnista siirryttyä tietotekniikan puolelle. Inhimillinen vuorovaikutus on siis saanut uusia muotoja. Sosiaaliset suhteet ovat elintärkeitä ihmisille ja erityisesti lapsen kasvun ja kehityksen kannalta sosiaalisuus, emotionaalisuus ja ei-kielelliset viestit ovat oleellisia. Näitä voidaan kuitenkin toteuttaa vain kasvokkain, kehon avulla. (Suoranta 2003, 113, 116–117.) Vuorovaikutuksessa sosiaaliseen ympäristöön kehittyvät myös lapsen havainnot ja tulkinta maailmasta. Tärkeitä ovat etenkin vanhemman kanssa jaetut kokemukset, joissa vanhempi nimeää ja tulkitsee asioita lapselle. (Salokoski & Mustonen 2007, 18.) Sosiaalisuuden lisäksi media vaikuttaa esimerkiksi tunteisiin, sillä se sekä herättää että auttaa käsittelemään niitä (Niinistö & Ruhala 2006, 30). Tunne-elämä on myös keskeinen tekijä mediavaikutusten suuntaajana (Salokoski & Mustonen 2007, 18).

Median vaikutuksista lapsiin puhutaan nykyisin paljon ja myös syystä. Erityisesti haitallisilla mediasisällöillä, kuten väkivallalla ja seksillä, voi olla paljonkin vaikutuksia lapsiin. Vaikutukset ovat kuitenkin erilaiset eri kehitysvaiheissa oleviin lapsiin. Yleisesti mitä pienempi lapsi on, sitä vähemmän hänellä on keinoja käsitellä näkemäänsä. Median vaikutuksia ei voi kuitenkaan pitää suoraan syy-seuraus-suhteina, vaan ikä ja kehitysvaihe vaikuttavat aina. (Niinistö & Ruhala 2006, 25–26; Salokoski & Mustonen 2007, 24.) Salokoski ja Mustonen (2007, 16, 46) kirjoittavat median vaikutusten olevan yksilöllisiä ja usein ohimeneviä. Esimerkiksi mainosten naismallit voivat vaikuttaa teini-ikäisiin tyttöihin, mutta itsetunnon vahvistuessa vaikutus katoaa. Median vaikutuksia ei voi kuitenkaan koskaan vähätellä, sillä lähes jokaisella mediasisällöllä on mahdollisuus vaikuttaa negatiivisesti käyttäjiänsä tietyissä olosuhteissa. Toisaalta samoilla sisällöillä voi olla toisille positiivinen vaikutus. Mediasuhde on aina yksilöllinen. Kun mediasisällöt ovat lapsen ikätasolle sopivia, ne voivat tarjota esimerkiksi elämyksiä, kehittää lapsen tunne-elämää sekä harjoittaa lapsen roolinottotaitoa ja empatiakykyä. Nuoruudessa taas median avulla voivat kehittyä nuoren tietoisuus tunteistaan sekä hänen itseymmärryksensä.

Vaikka lapset nykyään syntyvätkin mediakulttuuriin, he eivät pysty käsittelemään sitä ilman oikeanlaista kasvatusta. Tätä kutsutaan mediakasvatukseksi ja sillä tarkoitetaan oppimista ja kasvua media parissa. Se on toimintaa, jolla yritetään tietoisesti vaikuttaa lapsen median käyttöön ja mediataitoihin. Mediakasvatuksella siis kehitetään lapsen perusvalmiuksia mediakulttuurissa elämiseen. (Niinistö & Ruhala 2006, 8; Salokoski & Mustonen 2007, 111.) Koska moni nykyajan aikuisista ei ole kasvanut tähän kulttuuriin sen nopean syntymisen vuoksi, mediakasvatus vaatii aikuisilta paljon. Vanhempien lisäksi myös päiväkodeilla ja kouluilla on oma roolinsa lasten mediakasvattajina. Kouluissa mediakasvatuksesta on muutenkin hyötyä, sillä sen avulla voidaan esimerkiksi kaventaa koulun ja nuorison välistä kuilua sekä opettaa taitoja, joilla on paljon käyttöarvoa koulun ulkopuolella. Mediakasvatuksella pyritään lisäämään lasten mediataitua, eli tietoa miten eri viestimet toimivat, pohtimaan mediaa esimerkiksi eettisestä näkökulmasta, lisäämään toimintakykyä, kriittistä asennetta sekä valmiuksia mediaesitysten analysointiin ja omien mediatuotteiden tuottamiseen. (Suoranta 2003, 9, 160–162.) Kotona vanhemman tehtävä on vahtia lapsensa median käyttöä

ja päättää, mitä medioita kotona käytetään. Vanhempi tuntee lapsensa parhaiten ja tietää siksi, mitä lapsi voi nähdä. Median haittavaikutuksia voi välttää opettamalla lasta käyttämään medioita monipuolisesti ja kohtuullisesti. Monipuolinen mediankäyttö antaa monipuolisen kuvan myös maailmasta. Median haittavaikutuksilta, kuten elämän huonoilta hetkiltä muutenkin, lasta suojaavat parhaiten turvallinen kasvuympäristö, läheiset ja turvalliset ihmissuhteet, tasapainoinen tunne-elämä sekä arvostava, myönteinen ja lasta tukeva kasvatus. (Niinistö & Ruhala 2006, 13, 26.) Salokoski ja Mustonen (2007, 25) kokevat erityisenä haasteena sen, että nykyajan lapsilla on usein paljon kokemusta eri medioista, mutta vähemmän tosielämästä. Lasten mediataitojen kehittyminen vaatii ajan ja kypsymisen lisäksi myös elämäkokemusta.

4 LAPSI SOSIAALISENA TOIMIJANA

Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä ihmisen inhimillisen kehityksen kannalta, sillä vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa tarjoaa puitteet niin sosiaaliselle, emotionaaliselle kuin kognitiivisellekin kehitykselle (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14). Yksilön käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteissa vaikuttavat hänen itsetuntonsa sekä moraaliajattelunsa (Aho & Laine 2002, 105). Laineen (2005, 140) mukaan sosiaalisista ihmissuhteista voidaan varsinaisesti puhua vasta silloin, kun vuorovaikutus henkilöiden välillä on toistuvaa, vastavuoroista ja siihen liittyy odotuksia toisia kohtaan.

Ihme (2009, 139–140) toteaa kirjassaan, että sosiaalisia taitoja opetellaan arjen vuorovaikutustilanteissa. Niitä harjoitellaan niin kotona, koulussa, vertaisryhmissä kuin kaikkialla muuallakin, missä ihmiset kohtaavat toisiaan. Tiiviin vuorovaikutuksen nähdään tukevan lapsen kehitystä ja parhaimmassa tapauksessa jokainen vuorovaikutussuhde sisältää myös kehitystä edistäviä voimavaratekijöitä. Tällainen kehitystä edistävä voimavaratekijä on esimerkiksi kiintymyssuhde lapsen ja vanhemman välillä. (Koivula 2004, 77.) Päiväkodissa ja koulussa sosiaalisten taitojen opettelu tulee olla tavoitteellista. Ihmisen omanarvontunnon kokemisen kannalta välttämätöntä on, että yksilö kokee osallisuutta, ryhmään kuulumista ja siinä toimimista sekä hyväksytyksi tulemistä. Sosiaalisia taitoja voidaan jopa nimittää elämää ylläpitäviksi ja luoviksi taidoiksi. (Pulkkinen 2002, 26.)

4.1 Vanhemmuus ja vanhemman merkitys

Vanhemmuus on vuorovaikutustapahtuma lapsen ja vanhemman välillä, johon vaikuttavat molempien persoonallisuudet (Kristeri 2002, 23–24; Kronqvist & Kumpulainen 2011, 124). Vanhemmat toimivat lapselle eräänlaisena peilinä, jonka avulla lapsi näkee millaisena hänet nähdään ja miten häntä ymmärretään. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 123). Olennaisena vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa Jantunen ja Haapaniemi (2013, 266) näkevät aitouden, välittömyyden ja pyyteettömyyden. Vanhemmalla on suuri rooli ja

merkitys lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 122). Lapsen ensimmäiset ihmissuhteet nimittäin syntyvät perheenjäsenten kanssa ja ne taas luovat perustan kaikille myöhemmin syntyville ihmissuhteille (Laine 2005, 174).

Varsinais-Suomen lastensuojelukuntayhtymän kehittämä vanhemmuuden roolikartta määrittelee millaisista erilaisista rooleista vanhemmuus muodostuu. Näitä vanhemman rooleja ovat esimerkiksi rakkauden antaja, rajojen asettaja, ihmissuhdeosaaja, elämänopettaja sekä huoltaja. Nämä roolit kuitenkin muuttuvat lapsen iän ja kehitystason sekä perhetilanteen mukaan. (Helminen 2001 Koivulan 2004, 77 mukaan; Sosiaaliportti 2012.)

Vanhemmuuteen vaikuttaa vanhemman ja lapsen persoonallisuuden lisäksi myös esimerkiksi vanhempien parisuhde sekä ympäristö, jossa eletään (Bardy 2002, 41; Pulkkinen 2002, 19). Kulttuuri ja eletty aika muokkaavat vanhemmuutta tietynlaiseksi (Bardy 2002, 41). Vanhemmuuteen ja kasvatukseen vaikuttavat myös kasvatettava lapsi. Lapsen kasvatusta voidaankin luonnehtia kahdensuuntaiseksi kasvatukseksi, sillä siinä vanhempi kasvattaa lastaan ja lapsi kasvattaa vanhempansa. Kasvatus on monen tasoista ja se on monen eri asian ja vaikutteen summa. (Korhonen 2002, 62–67.)

Riittäväksi vanhemmuudeksi Kristeri (2002, 23) luokittelee turvallisen aikuisen, joka on tarpeeksi paljon läsnä lapsen elämässä ja kestää lapsen erilaiset tunteet sekä vastaa tämän tarpeisiin riittävästi. Aikuisen on myös kyettävä luomaan turvalliset rajat ja antamaan rakkautta niiden sisällä. Myös Korhonen (2002, 54) mainitsee lapsen kehityksen kannalta merkittävää olevan, että hänellä on lähellään aikuinen, johon voi huoletta kiinnittyä. On tärkeää, että aikuinen vastaa lapsen tarpeisiin, antaa rakkautta sekä asettaa rajat, jotka luovat lapsen elämään pysyvyyttä.

Mitä vahvempi itsetunto vanhemmalla on, sitä paremmin hän tulee toimeen lastensa kanssa. Vanhemmat, joilla on vahva itsetunto, tietävät mitä tahtovat ja toimivat sen mukaisesti, sekä kantavat vastuun toimintansa seurauksista. Vahvan itsetunnon omaavat vanhemmat opettavat myös lapsilleen näitä asioita ja näin luovat perustaa lastensa hyvälle itsetunnolle. Perheessä, jossa läsnä olevaa

vanhemmuutta on riittävästi, huomataan erilaisia asioita ja niistä uskalletaan keskustella yhdessä. Tällaisessa perheessä myös jaetaan ilon ja surun hetkiä, voidaan pyytää apua ja koetaan läheisyyttä muihin perheenjäseniin. Tunteiden näyttäminen, niiden purkaminen sekä luottamus siihen, ettei perhe hylkää ovat tärkeitä. (Kristeri 2002, 24–25.)

Perheen vaikutus on todettu todella tärkeäksi tekijäksi lapsen sosiaalisuuteen sekä sosiaalisiin suhteisiin. Perheen sisäiset vuorovaikutussuhteet heijastuvat suoraan lapsen kasvamisessa sosiaalisiin taitoihin. (Kroqvist 2001, 64.) Aikuiset ja aikuisen antama tuki ovat lapsen kehitykselle alussa hyvin tärkeitä. Asteittain lapsi alkaa huomata muut lapset ja liittyy heidän joukkoonsa. Aikuisen merkitys on edelleen tärkeä, vaikka vertaiskulttuurin vaihe alkaa lapsen elämässä. Aikuisen rooli muuttuu ohjaavammaksi lapsen mennessä esikouluun ja kouluun. Lapsen varttuessa vertaiskulttuurin merkitys kasvaa jatkuvasti ja näin myös aikuisen merkitys lapsen elämässä muuttuu. (Kronqvist 2006, 181.)

4.2 Lasten keskinäiset suhteet ja yhteisöllisyys

Tiedetään, että vertaissuhteiden eli samanikäisten, suunnilleen samalla kehitystasolla olevien lasten keskinäisten suhteiden merkitys on huomattava. Vertaisten kanssa omaksutaan tietoja, taitoja ja asenteita jotka vaikuttavat lapsen elämään ja hyvinvointiin, sekä sillä hetkellä että myös tulevaisuudessa. (Salmivalli 2008, 15.) Vertaisten kanssa opitaan sosiaalisia taitoja, empatiakykyä ja taitoa asettua toisen asemaan. Toveriryhmässä myös kokeillaan erilaisia rooleja sekä tiedostetaan ihmisten erilaisuus toisiinsa nähden. (Aho & Laine 2002, 59; Lehtinen 2001, 81.) Vertaissuhteet ovat tärkeitä lapsen kehitykselle, sekä myös hänelle itselleen, sillä muiden lasten kanssa pidetään hauskaa, jaetaan salaisuuksia sekä puretaan huolia. Ikätovereiden kanssa toimiminen on erilaista kuin aikuisten kanssa ja onnistuakseen lasten keskinäiset suhteet vaativat lapselta erilaista ponnistelua kuin aikuisten kanssa. (Lehtinen 2001, 81.) Hyvät ystävät voivat parhaimmillaan vahvistaa lapsen itsetuntoa, tukea hänen henkistä kasvuaan sekä identiteetin rakentumista (Laine 2002, 178).

Vertaissuhteet antavat lapselle mahdollisuuden uuden oppimiseen (Kronqvist 2001, 69). Ihmisen arki koostuu sosiaalisista suhteista, sekä vuorovaikutusta luovasta ja ylläpitävästä toiminnasta. Lapset haluavat harvoin vetäytyä olemaan yksin, vaan tahtovat olla siellä missä on toimintaa ja ovatkin yleensä motivoituneita osallistumaan vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Vertaisten parissa toimiminen ei ole tärkeää ainoastaan tulevaisuuden kannalta, vaan se on olennainen osa sosiaalisen identiteetin rakentumista sekä lasten arkea. Muiden lasten kanssa toimiessaan lapset saavat tietoa itsestään sekä muista lapsista. Vertaillen itseään muihin lapset muodostavat omaa sosiaalista identiteettiään. Vuorovaikutus muiden kanssa lisää ja syventää myös lasten tietoisuutta sosiaalisesta maailmasta. (Lehtinen 2001, 81; Lehtinen 2000, 18, 84.) Samoin kuin aikuisten välisissä suhteissa, myös lasten keskinäisiin toverisuhteisiin liittyy niin hajottavia kuin rakentaviakin tekijöitä. Pelkkä kaverien olemassaolo ei takaa suotuista kehitystä, sillä huonoilla toverisuhteilla voi olla hyvinkin negatiivinen vaikutus lapseen ja hänen kehitykseensä. (Laine 2002, 180.)

Päivähoito-, esikoulu- ja koulutoverit ovat lapselle tärkeitä, sillä tämän ikäiset lapset viettävät suuren osan päivästään kavereiden kanssa. Vaikka toverisuhteita luodaan myös harrastuksien parissa ja kotipihoilla, ovat päiväkotit- ja kouluyhteisöt tärkeitä ystävyys- ja kaverisuhteiden solmimispaikkoja, sillä niissä kohdataan päivittäin ja samojen tovereiden joukossa saatetaan olla vuosia. (Laine 2005, 178.) Myös Lehtinen (2000, 9) mainitsee päiväkodin olevan alle kouluikäiselle lapsen tärkeä vertaismaailma ja toimintaympäristö.

Ystävyysuhteet, niiden merkitykset ja tehtävät ovat erilaisia eri ikävaiheissa. Alle kouluikäisen lapsen ystävyysuhteissa on tärkeää, että lapset haluavat leikkiä samantapaisia leikkejä ja että yhdessä leikkiminen on mukavaa. Tämän ikäinen lapsi harjoittelee ystäviensä kanssa vuoron odottamista, asioiden jakamista sekä emootioiden säätelyä. Keskilapsuudessa, eli noin 8-13-vuotiaana, korostuu se, että muilta lapsilta omaksutaan käyttäytymisen normeja. Tässä iässä lapselle on tärkeää miltä näyttää, mitä puhuu, miten käyttäytyy ja mitä muut hänestä ajattelevat. (Salmivalli 2008, 36–37.) Vertaisryhmän hyväksyntä ja myönteiset kaverisuhteet ovat lapsen sosiaalisessa maailmassa tärkeitä kehitystä tukevia tekijöitä (Laine 2005, 206).

Salmivalli kertoo kirjassaan (2008, 37–38) Gary Laddin ja Becky Kochenderferin (1999) tekemästä tutkimuksesta, jossa todettiin lasten ystävyys-suhteilla olevan merkitystä heidän kouluun siirtymisensä ja siellä menestymisen kannalta. Tutkimuksen mukaan niiden lasten päiväkodista kouluun siirtyminen sujui helpommin, joilla oli enemmän ystäviä. Näiden lasten kouluun suhtautuminen oli kahden kuukauden jälkeen myönteisempää kuin niiden, joilla oli vähemmän tai ei lainkaan ystäviä. Lapset, joiden ystävyys-suhteet säilyivät, viihtyivät koulussa myös lukuvuoden edetessä. Samoin uusien ystävyys-suhteiden solmiminen oli yhteydessä koulumenestykseen ja koulussa viihtymiseen.

Yleensä lapsi haluaa omien ystävyys-suhteidensa lisäksi tuntea myös olevansa osa jotakin ryhmää (Laine 2005, 206). Ystävyys-suhteet itsessään johtavat yhteenkuuluvuuden tunteeseen, joka taas vaikuttaa siihen, että lapset tuntevat olevansa osa ryhmää. Leikillä on suuri rooli päiväkotikäisten lasten ystävyys-suhteissa, sillä se muodostaa ympäristön ystävyys-suhteiden muodostamiselle, yhteiselle toiminnalle, erilaisille keskusteluille sekä vastavuoroisille tunnesiteille. Päiväkotikäisellä lapsella ystävyys-suhteet ovat moninaisia, sillä ne voivat olla pysyviä ja ulottua päiväkodin ulkopuolelle, tai lapsi voi pitää ystävänä sen hetkistä leikkiveriaa, joka vaihtuu leikin loputtua. (Ikonen 2006, 153, 164.)

Yhteisöllä tarkoitetaan ihmisryhmää, jonka parissa henkilö voi tuntea yhteenkuuluvuuden tunnetta ja olla oma itsensä. Yhteisöt ovat ihmisten keskinäisen vuorovaikutuksen tuloksia. Niiden olemassa olo voi perustua yhteiseen toimintaan ja päämäärään ja niillä voi myös olla yhteisesti sovitut normit ja arvot. (Haapamäki 2000, 14, 16.) On oleellista, että yhteisön jäsen tuntee kuuluvansa yhteisöön. On tapauksia, joissa yhteisöön kuuluminen on itsestään selvää sen jäsenille, mutta joskus voi olla niinkin, että jäsenyys vaatii toistuvasti neuvottelua. Lapsilla näitä neuvotteluita voidaan käydä esimerkiksi leikin aikana. (Ikonen 2006, 149–150.) Yhteisöissä lapset omaksuvat monenlaisia tietoja ja yhdessä toimiessaan he kehittävät sosiaalisia taitojaan (Ikonen 2006, 164).

Päiväkodissa lasten yhteinen toiminta ja leikki ovat pääosassa yhteisöjen muodostumisessa. Yhteisöön liittyminen edellyttää tämän ikäisillä lapsilla esimerkiksi samankaltaisia leikkimieltymyksiä ja kiinnostuksen kohteita, sekä

arvoista, normeista sekä säännöistä neuvottelua. Yhteisöihin kuuluminen perustuu vapaaehtoisuuteen, joten yhteisön jäsenten väliset tunnesiteet sekä ystävyyssuhteet ovat tärkeitä asioita yhteisöjen rakentumisen kannalta. (Ikonen 2006, 149.) Yhteisönä koko päiväkotiki ei kuitenkaan ole lapsen kannalta helppo. Haastavan siitä tekee jatkuvat kohtaamiset aikuisten ja muiden lasten kanssa. Lapsen täytyy löytää oma paikkansa suhteessa aikuisiin ja muihin lapsiin, sekä oltava samalla myös yksilö. Lisähaastetta tuovat esimerkiksi vaihtuvat pienryhmät. Lapsi saattaa joutua toimimaan monessa eri pienryhmässä päivähoitopäivänsä aikana. (Lehtinen 2001, 82.)

Lasten keskinäiset ystävyyssuhteet ovat lasten oma henkilökohtainen asia, johon opettajien ei odoteta puuttuvan. Opettajalla on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa eri tavoin siihen millaiseksi yhteisö ja sen sosiaalinen kanssakäyminen muodostuvat. Opettaja voi toiminnallaan säädellä ryhmän ilmapiiriä ja saada lapset ottamaan kaikki huomioon niin, että ketään ei jätetä ryhmän ulkopuolelle. Kasvattaja voi myös ohjata lasten sosiaalista käyttäytymistä ja sosiaalisia taitoja kaverisuhteiden muodostamiseen. (Laine 2005, 178.)

5 KOULUUN SIIRTYMINEN LAPSEN ELÄMÄN NIVELVAIHEENA

Esikouluikäinen lapsi on keskellä yhtä elämänsä ensimmäistä nivelvaihetta, kouluun siirtymistä. Esikoululaisuus ja kouluun siirtyminen ovat lapsen elämässä isossa osassa ja merkitsevät paljon. Lapseen alkaa kohdistua enemmän odotuksia kuin aiemmin. Lapsi ei ole enää pieni, häneltä odotetaan itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. (Hakkarainen 2002, 70; Lautela 2009, 27.) Kouluun siirtyminen on ensimmäinen askel kohti itsenäisyyttä ja tärkeä nivelvaihe lapsen elämässä (Parvela & Sinkkonen 2011, 26; Hujala 2002, 27).

Esiopetus pehmentää lapsen siirtymistä kouluun. Samalla se toimii eräänlaisena sosiaalisena riittinä sekä lapselle että hänen vanhemmilleen. Esiopetus luo jatkumon päivähoidosta kouluun. (Hujala 2002, 7–8, 26). Esiopetuksella on myös oma osansa lapsen itsetunnon vahvistamisessa esimerkiksi myönteisten oppimiskokemusten ja vuorovaikutuksen avulla. Esiopetuksen tavoitteita ovat esimerkiksi lapsen myönteisen minäkuvan vahvistaminen, maailmankuvan laajentaminen ja oppimistaitojen kehittäminen. (Opetushallitus 2010, 6–7.)

5.1 6–7-vuotiaan lapsen kehitys ja kriisit

Vuosi ennen koulun aloitusta sisältää erityisen kehityksellisen haasteen, sillä se merkitsee suurta muutosta lapsen elämässä. Lapseen kohdistuu odotuksia ja vaatimuksia itsenäisyyteen sekä omatoimisuuteen liittyen, joita koulun aloittaminen tuo tullessaan. Kokemuksen tasolla lapsi on jo iso eikä enää pieni. (Hakkarainen 2002, 70.) Lehtisen (2000, 80) tutkimuksen mukaan lapset ovat esiopetuksen alkaessa tietoisia siitä, että ovat nyt esikoululaisia. Lapset kokevat itsensä esikouluryhmän jäseniksi ja haluavat erottua muista ryhmistä viestimällä tätä ryhmään kuulumista muille. Esikouluun liittyy myös paljon uusia taitoja päivähoidon arkeen verrattuna, kuten oman nimensä kirjoittaminen, kirjainten tunnistaminen ja tietynlainen käyttäytyminen, esimerkiksi viittaaminen.

Harterin (2012, 50–53) mukaan 5–7 ikävuoden aikana lapset alkavat miettiä ja ymmärtää paremmin elämän jatkuvuutta ja ajan kulumista. He tulevat myös paremmin tietoisiksi omasta itsestään ja tunteistaan, sekä heitä ympäröivistä

ihmisistä. Näinä vuosina lapsille kehittyy myös uusia taitoja, kuten kirjainten ymmärtäminen. Lisäksi lapset kiinnittävät enemmän huomiota sukupuolieroihin.

Esikouluikäisen lapsen kanssa on hyvä käydä keskusteluja, koska tässä iässä lapsi ajattelee paljon ja suuria asioita. Keskustelun avulla voidaan kartuttaa lapsen tietovarastoa. (Juusola 2010, 47; Parvela & Sinkkonen 2011, 31–32.) Myös Lautela (2009, 32–33, 35) kuvaa lapsen olevan 6–7-vuotiaana filosofi, joka miettii suuria asioita, kuten äärettömyyttä ja kuolemaa. Lapsi alkaa erottautua voimakkaammin muusta ympäristöstä eikä siksi enää vain välittömästi jäljittele muita. Lapsen oma sisäinen tila kehittyy ja tämä johtaa ailahtelevaan tunne-elämään, johon kuuluu esimerkiksi mielen pahoittaminen, murehtiminen ja salaisuudet. Parvelan ja Sinkkosen (2011, 40–42) mukaan tämän ikäisille lapsille neuvottomuuden ja hämmennykset tunteet ovat tavallisia. Lisäksi lapsi alkaa tuntea hylätyksi tulemista tajutessaan olevansa ulkopuolinen vanhempiensa välisestä suhteesta. Tämä on yksi syistä, joiden takia esikouluikäisen lapsen kaverisuhteet muodostuvat tärkeämmiksi.

Lautelan (2009, 26–29) mukaan lapsen elämä 6-vuotiaana on haastavaa aikaa. Lapsi kehittyy samaan aikaan paljon sekä fyysisesti, tunne-elämältään ja ajatuksiltaan. Lapsi on jo iso ja lähes koululainen. Ystävyysuhteet ovat muodostuneet hänelle tärkeiksi. Koululaisuutta ihailaan ja tavoitellaan, päiväkodin lapsellisiin asioihin otetaan välimatkaa. Kuitenkin lapsi on vielä pieni ja isona olo jännittää ja vaatii voimia. Siksi toisinaan esikouluikäinen kaipaa pienempiensä seuraa. Pienempien seurassa myös esikoululaisen itsetunto saa vahvistusta pienten ihailun myötä.

6-vuotiaan leikeissä tapahtuu muutoksia esimerkiksi niin, että leikkejä mietitään etukäteen ja niitä valmistellaan. Leikki voi myös jatkua myöhemmin, vaikka se jäisi kesken. Toisaalta 6-vuotiailla esiintyy tekemisissään lyhytjänteisyyttä ja lapsi saattaa alkaa valittaa, ettei hänellä ole mitään tekemistä. Pitkästyminen on eräänlainen taitekohta lapsen elämässä, sillä se merkitsee pysähtymistä, odottamista ja myös epävarmuutta. (Lautela 2009, 31–32.)

Hakkarainen (2002, 45–46) kertoo lapsen kokevan 7-vuotiaana, eli esikouluiässä ja koulun alkaessa, eräänlaisen kriisin, johon liittyy sekä fysiologisia että

psykologisia muutoksia. Lapsi saattaa muuttua oikullisemmaksi kehittäessään itsenäistä suhtautumistaan tapahtumiin riippumatta ympäristön paineista. Lapsen luonnollinen suhtautuminen tapahtumiin muuttuu, kun ymmärrys alkaa ohittaa tunteet. Tähän 7-vuotiaan kriisiin liittyy esimerkiksi lapsen tapa alkaa peittää mielipahaansa muilta. Lapsi saattaa paljastaa vain osan itsestään ja peittää jotain muuta. Lapsi yleistää kokemuksiaan, näkee tilanteiden yli ja ennakoi. Tapa kokea asioita on monimutkaisempi ja monitasoisempi. Lapsen sisäinen maailma ja ulkoinen ympäristö eriytyvät toisistaan ja lapsi tiedostaa niiden eron. Maailmojen erottaminen auttaa lasta myös tunteidensa käsittelyssä. Lapsi alkaa tiedostaa itsensä aktiiviseksi tunteiden lähteeksi ja tämä syntynyt tunteiden maailma auttaa lasta hallitsemaan omia kokemuksiaan. Lapsi ei enää toimi vain välittömien tunteidensa perusteella.

Lapsen tahtomisen ja tekemisen väliin alkaa ilmestyä harkinta siitä, millainen merkitys tekemisellä on lapselle itselleen ja mitä tekeminen voi tuottaa. Kun lapsi alkaa harkita teon mielekkyyttä, on tämä merkki siirtymisestä uuteen kehitysvaiheeseen ja tätä myös pidetään yhtenä oppimisvalmiuksien psykologisena edellytyksenä. Oppimisvalmiudet eivät muodostu vain lapsen perustaidoista vaan hänen kokonaiskehityksensä tasosta. Ennen 7 ikävuoden kriisiä lapsen aikomusten ja tekojen välillä ei ole ristiriitaa, vaan ajattelu, mielikuvitus ja tunteet liittyvät kiinteästi tekemiseen, eli harkinta väistyy toiminnan tieltä. 7 vuoden iässä lapsen itsearviointi ja minäkuva muuttuvat paljon, sillä lapsi alkaa erottaa ihanneminän todellisesta minästä. (Hakkarainen 2002, 45, 47.)

Koulukypsyys kehittyy jokaisella lapsella yksilöllisesti noin 6–8 ikävuoden välillä. Kuitenkin usein lapsi saavuttaa sen 7-vuotiaana. Koulukypsällä lapsella on esimerkiksi tarve kunnioittaa auktoriteetteja sekä halua kuunnella ja keskittyä omasta tahdostaan. Koulukypsä lapsi opettelee itsenäisesti koulussa tarvittavia taitoja, kuten suunnittelua, yhteistyötä ja johtamista. Lapsen omin avuin saavuttamat valmiudet luovat perustaa myös itseluottamukselle ja itsenäiselle ajattelulle. (Lautela 2009, 26, 33–34, 38.)

Hakkaraisen (2002, 53) mukaan yleisten valmiuksien kehittämisessä on kyse yleisestä kyvystä suuntautua tekojen suorittamisen ehtoihin eikä niinkään

konkreettiseen suorittamiseen. Yleisten valmiuksien kehittämisen näkökulmasta esikouluikää voidaan ajatella siirtymäksi leikistä oppimiseen ja leikin motivaation muuttumiseksi oppimisen tarpeeksi. Leikin ja oppimisen motivaation eroa on kuvattu karkean jaottelun avulla siten, että leikin motivaation perustuu itse leikkimiseen, kun taas oppimisen motivaatio rakentuu enemmän toiminnan tuloksen varaan.

5.2 Esiopetus lapsen oppimispolun alkuna

Esiopetus on varhaiskasvatustoimintaa, joka rakentuu yhteiskunnan perusarvojen pohjalle. Se toteutetaan vuotta ennen lapsen oppivelvollisuusikää. (Opetushallitus 2010, 6; Hujala 2002, 7.) Perusopetuslain (1998) mukaan esiopetukselle on säädetty omat tavoitteensa, jota tämä toiminta toteuttaa. Esiopetus on kestoaltaan vuoden mittainen ja lapsella on siihen oikeus ennen oppivelvollisuutensa alkua. Esiopetus ei ole lapselle pakollista, vaan siihen osallistumisesta päättää hänen huoltajansa.

Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä tukea ja seurata lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä. Esiopetuksessa edistetään lapsen kasvua ihmisyyteen, vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, sääntöjen noudattamiseen ja toisten ihmisten arvostamiseen (Opetushallitus 2010, 6). Hakkaraisen (2002, 10, 53) mukaan esiopetuksen tavoitteena on taata lapsille joustava siirtymä kouluun. Tämä on mahdollista toteuttaa leikin ja kouluoppimisen väliin sijoittuvalla oppimisen vaiheella, joka antaa valmiuksia lapsen motivaatiolle ja menetelmällisille kouluvalmiuksille. Kun lapsen yleisiä kouluvalmiuksia kehitetään, siirtyy lapsi vähitellen leikistä oppimiseen ja leikin motivaatio muuttuu samalla tarpeeksi oppia.

Esiopetuksessa leikki on yhä keskeinen osa oppimista. Leikin avulla lapsen perustiedot ja -taidot eri alueilla kehittyvät. Esiopetuksessa, samoin kuin muussa opetuksessa, oppiminen perustuu lapsen aikaisemmille tiedoille, taidoille ja toiminnoille. (Opetushallitus 2010, 6–7; Aho 2001, 7–11.) Esiopetuksessa on

tarkoitus säilyttää lapsen ilo ja innostus oppimiseen. Samalla lapsi oppii luovia tapoja kohdata oppimisen haasteet sekä pohtimaan oikeaa ja väärää. Lapsi oppii vertaisryhmän merkityksen ja hänen asemansa yhteisön vastuutuntoisena jäsenenä vahvistuu. Tähän liittyy esimerkiksi yhteisön pelisääntöjen ja niihin sitoutumisen harjoittelu. Lapsi oppii myös ymmärtämään tasavertaisuuden merkityksen ja hyväksymään ihmisten erilaisuuden. (Opetushallitus 2010, 7.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2010, 6–7) kerrotaan, että esiopetuksen tärkeä tehtävä on vahvistaa lapsen itsetuntoa esimerkiksi myönteisillä oppimiskokemuksilla ja antaa lapselle mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa vertaisiinsa. Esiopetuksen tavoitteena on muun muassa vahvistaa lapsen myönteistä minäkuva, laajentaa hänen maailmankuvaansa ja kehittää oppimistaitoja. Ahon (2001, 7–11) mukaan lapsi oppii esiopetuksessa jäsentämään kokemuksiaan ja tulkintojaan, sekä hallitsemaan elämäänsä kasvu- ja oppimisympäristönsä tarjoaman tuen avulla. Erityisesti vuorovaikutuksessa muihin erilaiset kokemukset saavat syvempiä merkityksiä.

Lerikkanen ja Koivisto (2001, 27–30) kirjoittavat esiopetuksen opetussuunnitelman perustuvan opetuksen eheyttämiseen, jolla tarkoitetaan oppimisprosessin olevan sisältöä tärkeämpi. Koska oppiminen on prosessi, joka jatkuu koko elämän, tulisi opetuksessa kehittää erityisesti yksilön omaa taitoa, tahtoa ja valmiuksia hallita ja ohjata elämäänsä. Elämänhallinta vaatii itsetuntemusta sekä tietoisuutta yksilön ja ympäristön välisestä suhteesta. Tämän vuoksi esiopetuksessakin tärkeintä olisi auttaa lasta olemaan aktiivinen oppija. Eheyttäminen vaatii, että lasta voidaan huomioida yksilönä ja oppiminen lähtee lapsen omista mielenkiinnoista ja hänen kehitystasonsa huomioiden. Lapsi kokee oppimisen merkitykselliseksi, kun opetettavat kokonaisuudet liittyvät lapsen elämänpiiriin.

Hujala (2002, 9, 27–33) kirjoittaa koulun ja päiväkodin välillä olevan kulttuurieroja ja tehtäviä, joiden yhdistäminen voi olla joskus haastavaa. Esimerkiksi koulun ja päiväkodin lapsi- ja kasvatusnäkemykset eroavat toisistaan, ja niiden kasvatuskäytännöt ovat erilaisia, samoin kuin yhteiskunnallinen tehtäviä ja ryhmän opettajien koulutus. Esiopetuksesta on muodostunut yhteinen haaste päivähoidon ja koulun välille.

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta esiopetuksen tehtävänä on nähty lapsen kouluun siirtymisen pehmentäminen ja lasten valmentaminen tulevaan koulunkäyntiin (Hujala 2002, 7; Hakkarainen 2002, 14). Hujalan (2002, 8, 26) mukaan esikoulu on eräänlainen sosiaalinen riitti, jossa lapsi nousee päiväkotilaisesta melkein koululaisen rooliin. Tämä on usein myös lasten vanhemmille tärkeä siirtymä. Esiopetus edustaa jatkumoa päivähoidoista kouluun ja myös pehmentää rajaa näiden välillä. Esiopetuksessa yhdistyy lasten kasvun ja oppimisen tukeminen.

Esiopetus luo päivähoidon ja koulun liitoskohtaan siirtymävaiheen toimintajärjestelmän. Esikoulu ei ole vielä koulua, mutta ei enää päivähoitoakaan, joten sillä on erityinen kehitystehtävänsä, joka poikkeaa päivähoidon ja koulun tehtävästä. Tämän siirtymävaiheen toiminta on yhdisteltyä leikkiä ja oppimista. Aiempaa leikkiä rikastetaan eri tavoin, esimerkiksi sääntöleikeillä ja ottamalla mukaan symboleita. (Hakkarainen 2002, 70–71.) Varhaiskasvatus, siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat yhdessä lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisen kokonaisuuden (Opetushallitus 2010, 7).

5.3 Siirtyminen koulumaailmaan

Koskinen (2005, 7) määrittelee nivelvaiheen, tai siirtymävaiheen, olevan eräänlainen silta elämänvaiheesta toiseen. Erilaisia nivelvaihteita ovat esimerkiksi siirtyminen päiväkodista kouluun, peruskoulusta toisen asteen koulutukseen, täysi-ikäisyys ja perheen perustaminen. Sekä Koskinen (2005,7) että Dunderfelt (2009, 51) kuvaavat, että nivelvaiheisiin sisältyy muutosta ja liikettä ihmisen elämässä sekä mahdollisuus uuteen. Nivelvaihteita on ihmisen elämässä useita ja usein ne limittyvät toisiinsa. Yksi nivelvaihe voi käynnistää seuraavan ja erilaisia siirtymiä voi olla myös useita samaan aikaan. Nivelvaiheet voivat olla hyvinkin pieniä, huomaamattomia ja helppoja kohdata, mutta ne voivat myös mullistaa yksilön elämän niin, että hän tarvitsee apua siirtymän kohtaamiseen. Dunderfeltin (2011, 9, 16) mukaan ihminen kulkee elämässään monen eri vaiheen kautta. Ihminen kohtaa maailman sekä lapsena, nuorena, aikuisena että vanhuksena, ja maailma ympärillä muuttuu jatkuvasti hänen kanssaan. Ihmisen elämänkaari on

laaja ja syvä asia. Vaikka jokainen ihminen on oma yksilönsä, löytyy silti jokaisen ihmisen elämänkaarista myös aina samoja kehitysvaiheita, siirtymisiä ja yhteisiä elämän haasteita.

Siirtyminen koulumaailmaan on lapsille suurimpia kulttuurisia muutoksia sekä siihenastisista siirtymävaiheista ehkä kaikkein tärkein. (Hujala 2002, 27; Parvela & Sinkkonen 2011, 26). Koulun aloittaminen on sekä konkreettinen että symbolinen askelma itsenäistymiseen, johon liittyy esimerkiksi lapsen suhteen muuttuminen kotia ja vanhempia kohtaan (Parvela & Sinkkonen 2011, 26). Vaikka lapsi olisikin saanut päivähoidossa kokemusta ryhmässä toimimisesta, on kouluun siirtyminen silti suuri tapahtuma. Erityisen suuri se on lapselle, joka siirtyy koulumaailmaan suoraan kotiympäristöstä. Kuitenkin myös päivähoidon ja koulun välillä on paljon eroavaisuuksia. Näitä ovat muun muassa niiden yhteiskunnallinen tehtävä, lapsikäsitys sekä toisistaan poikkeavat kasvatuskäytännöt. Kärjistetysti sanottuna päivähoidon keskiössä ovat lapset ja koulun oppiaineet. (Hujala 2002, 27–32.)

Lapsen asemassa tapahtuu muutos kun hän siirtyy koululaiseksi. Lapsen suhtautuminen kouluun on ensin yleisesti positiivinen, sillä hän ei tiedä paljon sen sisällöstä ja näin ollen koulu kiehtoo lasta. (Hakkarainen 2002, 47; Parvela & Sinkkonen 2011, 118–199.) Koulu merkitsee lapsille aikuisuutta. Vähitellen koulun sosiaalinen sisältö nousee merkittävään asemaan. Kotona tämä kriisi voi esiintyä eri tavalla kuin koulussa. Lapsi alkaa analysoida tilanteita vanhempien kanssa toimiessaan ja saattaa kokeille rajojaan esimerkiksi olemalla reagoimatta aikuisten ohjeisiin, vaatimuksiin ja sääntöihin kuten ennen. Lisäksi hän kokeilee aikuisuutta yrittämällä uusia asioita. (Hakkarainen 2002, 47–49.)

Koulun alussa lapsen tulisi onnistua pääsemään ryhmän jäseneksi ja luoda myös toimiva suhde opettajaan, joka yleensä on useamman vuoden ajan yksi hänen elämänsä merkittävimmistä aikuisista (Parvela & Sinkkonen 2011, 26). Vaikka muutos päiväkotiin on iso, ovat oma luokka ja oma koulu silti hyvin turvallisia paikkoja. Vanhemmalta ja lapselta ei vaadita supersuorituksia ja muutosvaiheessa vankka perusvanhemmuus riittää. Lapselle riittää alussa oman nimen osaaminen, vaatteiden pukeminen itsenäisesti sekä kyky jonottaa. Vaikka muutosvaiheessa lapsen omatoimisuus lisääntyy, on seitsenvuotiaalla silti oikeus saada apua ja

huolenpitoa. Vanhemmat päättävät lapsen nukkumaanmenosta ja auttavat tarkastamaan repun sisällön. Koulun jatkuessa lapsen omatoimisuus lisääntyy vähitellen. Samalla lapsi alkaa siirtyä realistisempaan maailmaan. Luovuus ei kuole, mutta se muuttaa muotoaan. (Parvela & Sinkkonen 2011, 17–18, 22–28.)

Parvelan ja Sinkkosen (2011, 16–20, 73) mukaan vanhempien merkitys lapsen koulu-uran alussa on merkittävä. Tärkeämpiä asioita heidän mielestään on se, ettei vanhempi saisi ikinä verrata lasta toisiin, sillä aina joku on jossain parempi. Aikuisen ei myöskään tulisi siirtää omia epävarmuuksiaan lapselle, esimerkiksi puhumalla omista huonoista koulumuistoistaan tai huolehtimalla onko lapsen opettaja mukava. Aikuinen voi auttaa lastaan esimerkiksi auttamalla häntä tulkitsemaan koulupäivän tapahtumia, joita lapsi ei vielä välttämättä ymmärrä.

Ekaluokkalaisen lapsen itsetunto on helposti vaarassa, sillä jos koulu lähtee käyntiin huonosti, sillä voi olla vaikutuksensa koko lapsen kouluaikaan. Aikuinen voi auttaa lasta kannustamalla häntä, mutta ei kehumalla tyhjistä. Lapselta tulisi vaatia asioita, mutta etenkin koulun alkaessa näin ei saa tehdä liikaa. Koulun alussa kaikki on lapselle uutta ja siitä kehittyy jo tarpeeksi paineita. Koulun alkaessa lapsi on yleensä hyvin innoissaan ja myös ylpeä itsestään, mutta tämä tunne häipyy lapsen tajutessa oman pienuutensa ja sen aiheuttamat rajoitteet. Alkuinnostuksen jälkeen myös läksyjen tekeminen voi unohtua, jos vanhempi ei kontrolloi niiden tekemistä. Vanhempien kannattaa olla kiinnostuneita lapsen läksyistä, sillä niitä ei pitäisi ajatella vain sisällön oppimisena, vaan niiden avulla opitaan myös työskentelykulttuuria, velvollisuuksista huolehtimista ja tavoitteisiin pyrkimistä. (Parvela & Sinkkonen 2011, 82, 88, 118–119.)

6 TOIMINNALLISET MENETELMÄT TYÖVÄLINEENÄ

Toiminnalliset menetelmät ovat kasvattaneet suosiotaan sosiaali- ja terveysalalla. Toiminnalliset menetelmät auttavat esimerkiksi tunteiden käsittelyssä ja tuomaan helpommin esiin sanoja. Ne sopivat työskentelyyn monenlaisten asiakasryhmien kanssa, mutta erityisen hyvin lasten kanssa. (Keräsen 2001, 105–107.)

Toiminnallisuus on lapsille ominainen tapa toimia (Eklund & Janhunen 2005, 86).

Lapsilähtöisessä toiminnassa lapsi nähdään sosiaalisena, leikkivänä, uteliaana ja aktiivisena yksilönä, jolla on yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet (Heikka ym. 2009, 4). Lapsi otetaan huomioon oman minuutensa ja tietämyksensä asiantuntijana ja hänen annetaan päättää omasta ajattelustaan sekä ottaa vastuu toiminnastaan ja oppimisestaan (Hujala 2002, 30, 63–64).

Toiminnallisuudessa havainnointi on hyvä tapa kerätä tietoja. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa havainnoitavien käyttäytymisestä ja se sopii menetelmäksi erityisen hyvin kun tutkitaan lapsia ja nuoria. Havainnointi voi olla joko tarkkailevaa tai osallistuvaa (Vilkkä 2006, 37–38, 43–44).

6.1 Toiminnalliset ja luovat menetelmät

Toiminnallisuus on yksi monista erilaisista tavoista työskennellä asiakkaiden kanssa. Toiminnalliset keinot voivat auttaa yhteyden luomisessa tavanomaisen vuorovaikutuksen rinnalla. Ne ovat erityisen hyviä haasteellisten asioiden jäsentämisessä ja työstämisessä. Työtavan valinta riippuu aina asiakkaan tarpeista ja hänelle luontevista tavoista tehdä ja toimia. Toiminnallisuus on toimiva työtapa sekä yksilö- että ryhmätyöskentelyssä. Sen tulee aina perustua asiakkaan vapaaehtoisuuteen. (Mäkinen, Ratikainen, Rahikka & Saarnio 2009, 157–159.) Erilaisia luovia toimintatapoja ovat esimerkiksi kirjoittaminen, piirtäminen, draama ja musiikki (Keränen 2001, 106). Lasten kanssa erityisen hyvin toimivat leikki, sadutus ja erilaiset kortit (Mäkinen ym. 2009, 159).

Toiminnalliset harjoitteet ovat moniulotteisia, eli ne vetoavat esimerkiksi yksilön aisteihin, tuntemuksiin ja kokemuksiin. Tämän vuoksi ne sopivat erityisen hyvin

itsetuntemuksen ja vuorovaikutuksen harjoittamiseen. Useiden aistien käyttö oppimistilanteissa on hyödyllistä erityisesti, kun käsiteltävät asiat ovat abstrakteja. Pelkkä toiminnallisuus ja kokemuksellisuus sellaisenaan eivät takaa tehokasta oppimista, vaan on tärkeää, että toiminnallisuuteen liitetään myös havainnointia ja pohdiskelua, sillä ne kehittävät tärkeitä itsearviointitaitoja. Toiminnallisuus työvälineenä tukee yksilön persoonallista ja sosiaalista kehittymistä, sekä lisää yksilön itsetuntemusta ja tietoisuutta omasta kasvustaan. (Toivakka & Maasola 2011, 43.) Toiminnallisuus on osa opinnäytetyötämme, sillä olemme kokeneet sen luontevaksi tavaksi työskennellä lasten kanssa. Lisäksi minäkäsitys aiheena on hyvinkin abstrakti, joten sen käsittely lasten kanssa pelkän keskustelun avulla olisi haastavaa.

Keräsen (2001, 105–107) mukaan toiminnalliset työskentelytavat ovat nousseet vähitellen suosioon sosiaali- ja terveysalalla. Ne toimivat erityisen hyvin niiden asiakasryhmien kanssa, joille puheen tuottaminen on hankalaa, kuten lapset, vanhukset ja kehitysvammaiset, sillä luovia menetelmiä voi käyttää joko puheen ohella tai kokonaan sen sijasta. Toiminnallisissa menetelmissä tunteiden ilmaisu ja itse prosessi ovat keskeisempiä kuin se, millainen tuotos syntyy. Toimimalla yksilö voi käsitellä helpommin tunteitaan ja kokemuksiaan. Luovuus on hyvä tapa käsitellä vaikeita tilanteita, sillä luovuudella on oma osuutensa mielen tasapainon ylläpitämisessä. Kuka tahansa voi osallistua luovaan ilmaisuun, sillä se ei vaadi taiteellista lahjakkuutta, pelkästään halun ilmaista itseään. Eklund ja Janhunen (2005, 86, 92) kirjoittavat toiminnallisten menetelmien olevan erityisen toimivia lasten kanssa, sillä niissä hyödynnetään lasten luontaista tapaa toimia ja ne antavat lapsille mahdollisuuden ilmaista itseään muuten kuin kielellisesti. Toiminta, erityisesti leikki, on lapselle luontainen ilmaisukeino ja lisäksi toiminnallisuus auttaa aikuista asettumaan lapsen tasolle sekä löytämään hänen kanssaan yhteisen kielen.

Toiminnallisia menetelmiä on useita ja eivätkä kaikki menetelmät sovi jokaiselle, vaan tärkeää on löytää ne keinot, jotka sopivat tietyille ryhmälle tai yksilölle. Luovista tavoista kuvailmaisuus auttaa esimerkiksi kommunikoimisessa ja antaa tehokkaamman tavan ilmaista tunteita ja kokemuksia. Kuvat tekevät näkymätöntä näkyväksi ja antavat tunteille sekä ajatuksille konkreettisen muodon. Myös erilaiset kortit helpottavat kommunikaatiota ja lisäksi niiden avulla voi oppia

itsetutkiskelua, kokemusten jakamista ja uusien puolien löytämistä asioista. Draama on noussut suosioon toiminnallisena menetelmänä. Se on kuvitteellista toimintaa, jossa esitetään erilaisia hahmoja ja tilanteita. Draama voi auttaa ymmärtämään erilaisia asioita kokemuksen kautta ja tarkastelemaan niitä eri näkökulmista. Myös draamassa korostuu prosessi, ei lopputulos. Tarinat taas puolestaan voivat toimia malleina esimerkiksi esittämällä ratkaisuja ongelmatilanteisiin. Tarinat myös stimuloivat mielikuvitusta. (Keränen 2001, 107–114, 120.) Valitsemme toimintakerroillemme harjoituksia monipuolisesti. Käytämme esimerkiksi piirtämistä, musiikkia, tarinoita ja liikunnallisuutta, koska jokainen lapsi on yksilö ja kaikki harjoitukset eivät sovi kaikille. Monipuoliset harjoitukset takaavat sen, että jokaisella lapsella on mahdollisuus onnistumisen kokemukseen ainakin osassa harjoituksia. Lisäksi emme ole päteviä keskittymään vain yhteen toiminnallisuuden muotoon.

Toiminnallisia menetelmiä valittaessa on otettava huomioon kohderyhmä ja toiminnan tavoitteet. Lasten ikä, toimintakyky ja ohjaajien määrä asettavat rajoja esimerkiksi ryhmän koolle ja toimintojen kestolle. (Keränen 2001, 126; Eklund & Janhunen 2005, 88.) Toiminnan on hyvä olla kolmiosainen: lämmittely, toiminta ja purku. Lämmittelyn avulla osallistujat saadaan unohtamaan ryhmän ulkopuoliset asiat ja virittäytymään toimintaan. Sitä voidaan käyttää myös energian purkamiseen. Lämmittelynä voi toimia esimerkiksi keskustelu menneestä viikosta tai aiheeseen sopiva leikki. Itse toimintaosuus sisältää teemaan liittyvää työskentelyä. Toiminnan lopussa on tärkeää pitää purku, jossa keskustellaan toiminnan aiheuttamista tunteista, ajatuksista ja kokemuksista. Sen avulla on esimerkiksi helpompi palata arkeen. (Keränen 2001, 126–127; Eklund & Janhunen 2005, 89, 92.)

6.2 Lapsilähtöisyys

Talentia ry:n (2005, 11) mukaan asiakaslähtöisyys on sosiaalialan ammatillisen työn keskeinen periaate. Sosiaalialan ammattilainen voi kehittää menettelytapojaan vastaamaan paremmin asiakkaiden tarpeisiin ja ammatin eettisiin periaatteisiin. Asiakaslähtöisyyteen liittyy ammattilaisen halu ja kyky

mahdollistaa asiakkaan näkemysten tuominen esiin. Juuri lasten näkemyksiä haluamme itse tuoda esiin opinnäytetyössämme.

Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan sellaista oppimis- ja opettamisprosessia, joka pohjautuu lapsen omaan kulttuuriin, kokemuksiin sekä toimintaan. Siinä huomioidaan lapsen omat yhteiskunnalliset ja kulttuurilliset lähtökohdat oppimiselle ja opetukselle. Lapsilähtöisyydessä lapsi nähdään sosiaalisena, leikkivänä, uteliaana ja aktiivisena. Jokainen lapsi huomioidaan yksilönä, jolla on ainutkertaiset, yksilölliset tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa. (Heikka ym. 2009, 4.) Lasten yksilöllisten kiinnostusten ja taitojen vuoksi valitsemme toiminnallisia menetelmiä monipuolisesti, jotta jokainen lapsi voisi kokea onnistumisen kokemuksia ja saada iloa ainakin osasta toiminnallisia harjoitteita.

Lapsilähtöisessä varhaiskasvatuksessa merkityksellistä on ottaa lapsi huomioon oman minuutensa ja tietämyksensä luojana. Lapsilähtöisyyden kannalta on tärkeää, että jokainen lapsi luo oman suhteensa opittaviin asioihin, eikä aikuinen yritä vain istuttaa tietoa jokaisen lapsen päähän samalla tavalla. (Hujala 2001, 30.) Lapsilähtöisessä toiminnassa keskeistä on, että lapsi päättää itse omasta ajattelustaan sekä ottaa vastuuta omasta toiminnastaan ja oppimisestaan (Hujala 2002, 63–64).

Lapsilähtöisyydessä lapsen katsotaan olevan tasavertaisessa asemassa aikuiseen nähden ja lapsilähtöisyys johtaakin lapsen subjektivoitumiseen sekä osallistumiseen päätöksenteossa tasa-arvoisesti aikuisen kanssa (Hujala 2001, 36–37). Jotta tähän tasa-arvoiseen asemaan voitaisiin päästä, on kasvatustilanteisiin liittyvien menetelmien ja sisältöjen tultava lapsesta itsestään. Tämä taas vaatii, että aikuinen havainnoi, kuuntelee ja tutustuu lapseen ja tämän koko elämään. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 54; Heikka ym. 2009, 4.) On myös tärkeää, että aikuinen kykenee asettumaan lapsen asemaan (Jantunen & Haapaniemi 2013, 225).

Lapsilähtöisyyteen ei kuulu oletamus siitä, että lapsi oppii vain mekaanisesti uusia asioita aikuisen sanelemin tavoin. Silti aikuisella on vastuu oppimisympäristön rakentamisesta, lapsesta itsestään sekä niistä säännöistä, joiden rajoissa lapsi toimii. Lapsilähtöisyyden ideana on, että lapsi ymmärtäisi

hänelle asetetut säännöt, miksi ne ovat olemassa ja kehittäisi ajatuksia myös itse. (Hujala 2002, 63–64.)

Päiväkoti ja koulu ovat aikuisten organisoimia ja niiden toiminta sekä sen toteutuminen lasten arjessa on kiinni aikuisista ja heidän päätöksistään. Tämänkaltaisen aikuisen ylivertaisuus rajoittaa helposti lapsen aktiivista osallistumista. Jotta aikuinen voi tukea lapsen aktiivisuutta, se edellyttää häneltä kykyä antaa tilaa ja pysytellä riittävän taustalla. Opettajan tehtävänä on luoda kaikille lapsille mahdollisuus oppimiseen osallisuuden kautta. Jo pienillä päivittäisillä valinnoilla opettaja voi luoda osallisuuden tunnetta lapsille. Tällä osallisuuden kokemuksella on merkitystä sen kannalta millaisen identiteetin lapset rakentavat itsestään vuorovaikuttajina sekä oppijoina. (Rasku-Puttonen 2006, 117–125.)

6.3 Havainnointi

Havainnointia toteutetaan tieteellisen tutkimuksen metodina ja sitä käytetään kerätessä havaintoja tutkimusta varten. Havainnointia voidaan suorittaa sekä laboratoriossa että havainnoitavien luonnollisessa ympäristössä. Sen avulla voidaan saada tietoa siitä, kuinka havainnoitavat käyttäytyvät. Havainnointi sopii menetelmäksi erityisen hyvin silloin, kun tutkitaan lapsia ja nuoria. (Vilkkä 2006, 37–38.) Havainnointia käytettäessä on tärkeää, että havainnoija toimii ammatillisesti ja objektiivisesti, jättäen kaikki ennakkokäsitykset havainnoitavista (Koivunen 2009, 24).

Kahden havainnoijan yhtäaikainen toiminnan tarkkailu auttaa tutkimusprosessia. Tällöin havainnoijat voivat jakaa työtä ja tarkkailla samoja asioita ja näin lisätä aineiston luotettavuutta. Myös valokuvien ja muiden aineistojen, kuten lasten piirustusten kerääminen muistin tueksi on kannattavaa. (Aarnos 2007, 172–173.) Lasten piirustuksien käyttö lapsia tutkittaessa on suotavaa, sillä kuvien tarkastelu ja niistä keskustelu kertoo lapsen sisäisestä maailmasta. Sisäinen maailma on lapsen tulkinta kasvu ympäristöstään ja kokemusmaailmastaan. (Aarnos 2007, 176.)

Käytämme työssämme sekä tarkkailevaa havainnointia että osallistuvaa havainnointia. Jokaisella toimintakerralla toinen toimii tarkkailevana havainnoijana ja toinen osallistuvana havainnoijana. Tähän tapaan päädyttiin, sillä emme halua ottaa tilaan mukaan esimerkiksi nauhuria. Kuitenkin tarkoituksemme on saada lasten ajatuksia muistiin, joten on helpompaa, että toinen on enemmän sivussa kirjaamassa asioita ylös. Jokaisella toimintakerralla on mukana myös ryhmän oma työntekijä, joka toimii myös tarkkailevana havainnoijana. Hän tuntee lapset parhaiten ja osaa näin ollen tarkkailla erilaisia asioita. Apunaan hänellä on tekemämme havainnointilomake (LIITE 2).

Tarkkaileva havainnointi on toiminnasta täysin ulkopuolista havainnointia (Vilka 2006, 43). Tämä tarkoittaa, että havainnoija keskittyy pelkästään toiminnan tarkkailuun ja havaintojen kirjaamiseen, eikä näin ollen osallistu itse mukaan toimintaan. Jos havainnoija osallistuu toimintaan, voi se vaikuttaa siihen kuinka objektiivisia havainnointitulokset lopulta ovat. (Koivunen 2009, 24–25.)

Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan sellaista havainnoinnin muotoa, jossa tutkija osallistuu yhdessä tutkittavien kanssa havainnoitavaan tilanteeseen ja toimintaan. Yleensä havainnointitilanne ja itse havainnoinnin eteneminen, sekä teoreettinen näkökulma, josta se tapahtuu, ovat suunniteltu etukäteen ennen havainnointitilannetta. (Vilka 2006, 44.)

Sekä osallistuvaa että tarkkailevaa havainnointia on hyvä suunnata, jotta voidaan saada mahdollisimman mielekkäitä tuloksia tutkimusongelman kannalta (Vilka 2006, 44). Erilaiset havainnointilomakkeet voivat esimerkiksi helpottaa ja jäsentää havainnoitavan työtä, sillä se rajaa havainnointia (Koivunen 2009, 26).

7 TOIMINNAN TOTEUTUS

Toiminta – luvussa käsitellään opinnäytetyön taustoja sekä siihen liittyvää toiminnallista osuutta. Luvussa kerrotaan opinnäytetyön kohderyhmästä ja toimeksiantajasta, sekä miten työ lähti liikkeelle ja eteni. Lisäksi käydään läpi toiminnallista osuutta yleisesti ja kerrotaan toimintakertojen teemoista ja tavoitteista, sekä perusteista niiden valintaan. Lopussa on tietoa opinnäytetyön konkreettisesta tuotoksesta eli vanhemmille tarkoitettua oppaasta.

7.1 Kohderyhmä

Toiminnallisen opinnäytetyön toimeksiantaja oli pienessä kunnassa sijaitseva päiväkotia, jossa on neljä lapsiryhmää. Lapset päiväkodissa ovat iältään 3–7-vuotiaita. Opinnäytetyöhön osallistui päiväkodin toinen esikouluryhmä, jossa oli toiminnallisen osuuden aikana yhteensä 22 lasta. Esikouluryhmä oli ainoa vaihtoehto yhteistyöhön, sillä työssä oli tarkoitus käsitellä nivelvaihetta, lasten siirtyessä esiopetuksesta kouluun.

Opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa opas esikouluikäisten lasten vanhemmille. Esikouluryhmä auttoi tuottamaan materiaalia opasta varten viiden toimintakerran avulla. Toimintakertojen aikana lapsilta kerättiin mielipiteitä ja ajatuksia aiheisiin liittyen ja näitä mielipiteitä hyödynnettiin vanhemmille suunnattuun oppaaseen. Vanhemmat itse eivät olleet osana prosessia, mutta heiltä pyydettiin palautetta oppaan valmistuttua.

Vanhemmalla on suuri rooli ja merkitys lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 122). Samoin kouluun siirtyminen on lapselle suuri asia, joka vaikuttaa hänen minäkäsitykseensä (Ihme 2009, 75). Näistä kahdesta teemasta, minäkäsitystä ja kouluun siirtymisestä, halusimme kertoa vanhemmille ja tuottaa heidän avukseen oppaan lapsen minäkäsityksen kehityksen tukemisesta.

7.2 Työn eteneminen

Toiminnallinen opinnäytetyö lähti liikkeelle omasta kiinnostuksestamme aiheeseen. Alusta asti oli selvää, että opinnäytetyö tulee olemaan toiminnallinen. Vaikka aihe ei ollut vielä tarkentunut, opinnäytetyön aihetta oli tarkoitus lähestyä positiivisesta näkökulmasta ja lapsilähtöisesti. Työlle ei ollut valmiiksi työelämäkontaktia, joten lähestyimme itse mahdollisia toimeksiantajia. Koska tarkoitus oli saada opinnäytetyön avulla myös varhaiskasvatuspätevyys, kohderyhmäksi muodostui lapset. Aluksi toiminnallinen opinnäytetyö oli tarkoitus toteuttaa nuorten parissa, mutta kohderyhmä vaihtui lopulta esikouluryhmään, jolta tuli ensimmäisenä myönteinen vastaus yhteistyöpyyntöön. Yhteistyökumppanin varmistumisen myötä myös aihe tarkentui.

Ensimmäisessä tapaamisessa toimeksiantajan kanssa ajatuksena oli vielä tuottaa opas päiväkodin henkilökunnalle lapsen minäkuvan tukemisesta toiminnallisten harjoitteiden pohjalta. Hieman myöhemmin aihe kuitenkin muutti muotoaan nykyiseen vanhemmille suunnattuun oppaaseen, sillä emme kokeneet voivamme tarjota alan ammattilaisille tarpeeksi uutta. Samalla päädyimme keräämään ajatuksia ja mielipiteitä opasta varten lapsiryhmältä toiminnallisuuden avulla. Toiminnallisia menetelmiä käytettäessä oli mahdollisuus tukea lasten minäkäsitystä samalla kun toi esiin heidän ajatuksiaan käsiteltävistä teemoista.

Suunnitelman hyväksymisen jälkeen tutkimuslupahakemus lähetettiin toimeksiantajana toimivan päiväkodin kunnan päivähoidon johtajalle, sillä ennen toimintakertojen alkamista lupa tarvittiin päiväkotia varten. Luvan saamisen jälkeen päiväkodin työntekijät jakoivat jo aikaisemmin kirjoitetut kirjeet ja lupalaput lasten vanhemmille. Kaikki vanhemmat antoivat lapselleen kirjallisen luvan osallistua toimintaan.

Kävimme etukäteen tutustumassa lapsiin, jotta ensimmäisellä toimintakerralla aikaa ei kuluisi niin paljon tutustumisleikkeihin ja lapset tietäisivät jo vähän tulevasta toiminnasta ja meistä. Tutustumiskerralla kerroimme lapsille lyhyesti, miksi olimme tulossa päiväkodille. Lapset saivat kuulla auttavansa meitä tuottamaan viimeisen ison työn kouluamme varten.

Kirjoitimme opinnäytetyön tietoperustaa loppuun samalla kun suunnittelimme toimintakertoja teorian pohjalta. Samaan aikaan pohdimme, miten toiminnan avulla lapsilta saataisiin mahdollisimman hyvin mielipiteitä ja ajatuksia esille. Opinnäytetyön toimintakerrat alkoivat marraskuun alkupuolella ja jatkuivat joulukuun puoliväliin asti. Ne pidettiin aina maanantaiaamuisin. Toiminnallisen osuuden tavoitteena oli tukea toiminnallisten harjoitteiden avulla lasten minäkäsitysten kehittymistä, herätellä heidän ajatuksiaan eri aiheista ja lisäksi kerätä materiaalia opasta varten. Raportoimme toimintakerrat aina välittömästi päiväkodilla vierailun jälkeen. Saadun materiaalin ja teorian pohjalta aloimme kehittää opasta vanhemmille.

Toimintakertojen päätyttyä aloimme koota yhteen opasta saamastamme materiaalista sekä aiemmin kirjoitetun teoriantiedon pohjalta. Päädyimme pitämään lähes saman pohjan oppaassa kuin olimme käyttäneet toimintakerroilla, eli kerroilla käsitellyt teemat nousivat oppaan otsikoiksi. Toimitimme kaksi valmista opasta päiväkodille palautelomakkeiden kera. Päiväkodin henkilökunta lupasi laittaa oppaan aina vanhempien matkaan, jotta se tulisi luetuksi. Tämän jälkeen jatkoimme opinnäytetyöraportin korjaamista ja aloimme keskittyä sekä oppaan että koko opinnäytetyön arvioimiseen.

7.3 Toiminnallinen osuus

Toimintakertojen tarkoituksena oli tukea esikouluikäisten lasten minäkäsityksen kehittymistä toiminnallisten harjoitteiden avulla, herätellä lasten ajatuksia eri aiheista sekä kerätä samalla materiaalia lasten avustuksella opasta varten. Lapsilta kerättiin toiminnan ja kysymysten avulla ajatuksia ja mielipiteitä eri aiheisiin liittyen. Näitä ajatuksia hyödynnettiin oppaassa ja tuotiin niitä vanhempien tietoisuuteen.

Toimintakertoja oli yhteensä viisi ja ne toteutettiin marras–joulukuussa 2013 aina maanantaiaamuisin. Yhden toimintakerran kesto oli noin 45 minuuttia. Koska esikouluryhmässä oli yhteensä 22 lasta, ryhmä kokonaisena olisi ollut liian iso ohjattavaksi. Kuitenkaan ketään lapsista ei haluttu jättää toiminnan ulkopuolelle,

joten ryhmä jaettiin kahtia. Toiminnot toteutettiin pitämällä ensin toimintakerta toiselle pienryhmälle ja vaihdon jälkeen toiselle. Osassa harjoitteista puoliksi jaettu ryhmä jaettiin vielä pienempiin ryhmiin.

Toiminnallisia harjoitteita valittaessa pyrimme monipuolisuuteen ja että niiden avulla saataisiin lasten mielipiteitä esiin. Osa harjoitteista liitimme kysymyksiä lapsille, jotta lasten ajatuksia saataisiin helpommin näkyville. Jokaisen toimintakerran harjoitteet pyrimme valitsemaan niin, että ne liittyisivät toimintakerran teemaan. Toimintakerroilla käytettiin sekä itse kehiteltyjä harjoitteita että perinteisempiä leikkejä, joita kuitenkin usein muokkasimme teemaan sopivammaksi.

7.4 Toimintakertojen teemat ja tavoitteet

Opinnäytetyön toiminnallinen osuus jakautui viiteen toimintakertaan. Kaikkien toimintakertojen pohjalla oli lapsen minäkäsityksen tukeminen, mutta jokaisella kerralla oli myös oma tarkempi teemansa ja tavoitteensa. Jokaisella kerralla tavoitteena oli myös materiaalin saaminen lapsilta opasta varten sekä lasten ajatusten herättely käsittelemistämme aiheista.

Ensimmäisellä kerralla teemana olivat lasten väliset ystävyysuhteet. Tämä aihe nousi esiin päiväkodilta ja sitä toivottiin erityisesti käsiteltävän lasten kanssa. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus muiden kanssa vaikuttavat suoraan ihmisen minäkäsitykseen ja itsetuntoon (Aho & Laine 2002, 39). Vertaisten parissa omaksutut tiedot, taidot ja asenteet vaikuttavat lapsen hyvinvointiin ja elämään sekä sillä hetkellä sekä että tulevaisuudessa (Salmivalli 2008, 15). Vertaissuhteet mahdollistavat uusien asioiden oppimisen (Kronqvist 2001, 69), mutta ne ovat lapsen kehityksen lisäksi tärkeitä myös hänelle itselleen, sillä kavereiden kanssa pidetään hauskaa, jaetaan salaisuuksia sekä puretaan huolia (Lehtinen 2001, 81). Toimintakerran tavoitteena oli lasten tietoisuuden herättely suhteestaan ryhmänsä jäseniin sekä nostaa esiin lasten ajatuksiaan ystävydestä.

Toisen toimintakerran teemana oli koulu. Se valikoitui teemaksi, sillä se on aiheena hyvinkin ajankohtainen esikouluikäisille lapsille ja tärkeä osa

opinnäytetyötämme. Kouluun siirtyminen on lapsen elämän ensimmäisiä nivelvaiheita. Nivelvaiheella tarkoitetaan siltaa elämänvaiheesta toiseen. Siihen sisältyy muutos ihmisen elämässä sekä mahdollisuus uuteen. (Koskinen 2005, 7.) Koulun aloittaminen on sekä konkreettinen että symbolinen askelma itsenäistymiseen, johon liittyy esimerkiksi lapsen suhteen muuttuminen kotia ja vanhempia kohtaan. Ekaluokkalaisten lapsen itsetunto on helposti vaarassa, sillä jos koulu lähtee käyntiin huonosti, sillä voi olla vaikutuksensa koko lapsen kouluaikaan. Siksi myös vanhempien merkitys lapsen koulu-uran alussa on merkittävä. (Parvela & Sinkkonen 2011, 16–20, 26, 82.) Tämän toimintakerran tavoitteena oli saada tietää millaisia käsityksiä lapsilla on koulunkäyntiin liittyen, jotta vääristyneitä mielikuvia voitaisiin muuttaa sekä meidän että lasten vanhempien toimesta. Tavoitteena oli myös näyttää lapsille, että he osaavat jo monia koulussakin tarvittavia taitoja. Näitä taitoja olivat esimerkiksi laskeminen ja asioiden muistaminen.

Kolmannella kerralla teemana oli millainen minä olen. Lautelan (2009, 26–29) mukaan lapsen elämä 6-vuotiaana on haastavaa aikaa. Lapsi kehittyy samaan aikaan paljon sekä fyysisesti, tunne-elämältään ja ajatuksiltaan. Esikouluikäinen lapsi vertaa paljon itseään muihin ja kokee myös paljon epävarmuuden, jopa huonommuuden tunteita (Parvela & Sinkkonen 2011, 40–42). Yksilön minäkäsitys ja siihen liittyvät osat, kuten itsetunto, kehittyvät ajan kanssa jo aivan varhaislapsuudesta lähtien. Myönteisen, realistisen minäkäsityksen muodostamiseen vaikuttavat esimerkiksi yksilön sosiaaliset suhteet sekä ajattelun ja kielen kehitys. Lapsella minäkäsitys kasvaa sekä kotona, päiväkodissa että koulussa aikuisten avustuksella. (Ihme 2009, 82, 114). Toimintakerran tavoite oli saada lapsia ajattelemaan omia vahvuuksiaan ja taitojaan, sekä pyrkiä parantamaan lasten kehonkuvaa esimerkiksi liikkeen avulla.

Neljäs teema oli media. Media on näkyvä osa nyky-yhteiskuntaa ja se vaikuttaa jo pientenkin lasten elämään ja minäkäsityksen muodostumiseen (Helve 1998, 196–198). Mediakasvatus ja medianlukutaidon kehittämistä tulisi nykyisin tehdä jo lasten kanssa, sillä on tärkeää, että yksilö hallitsee omaa median käyttöönsä eikä toisinpäin. Kun ihmisellä on vahva medianlukutaito, on hänellä usein myös selkeä käsitys itsestään, suhteestaan mediaan sekä taidoistaan. Hyvä itsetuntemus auttaa asettamaan tavoitteita, tunnistamaan mediankäytön tarpeitaan, valitsemaan

medioita tasapainoisesti ja myös olemaan käyttämättä mediaa. (Kupiainen & Sintonen 2009, 122.) Suorannan (2003, 9–10) mukaan nykyisin media näyttää olevan lasten ja nuorten keskeisin toiminnan ja oppimisen ympäristö. Salokoski & Mustonen (2007, 20) taas kirjoittavat, että median merkitys on suuri lasten ja nuorten minän määrittäjinä ja identiteetin ilmentäjinä. Tavoitteemme tällä toimintakerralla oli kerätä tietoa lasten mediakäyttäytymisestä ja kertoa lapsille mitä kaikkea media oikeastaan on.

Viides ja viimeinen teema oli perhe. Kuten muutkin sosiaaliset suhteet, myös perheellä on suuri merkitys lapsen minäkäsityksen muodostumisessa. Lapsen ensimmäiset ihmissuhteet syntyvät perheenjäsenten kanssa ja ne luovatkin perustan kaikille myöhemmin syntyville vuorovaikutussuhteille (Laine 2005, 174) ja näin toimivat pohjana myös lapsen kehittyvälle minäkäsitykselle ja itsetunnolle (Aho & Laine 2002, 39). Perheen sisäiset vuorovaikutussuhteet heijastuvat suoraan lapsen sosiaaliin taitoihin (Kroqvist 2001, 64). Teema valittiin, jotta saataisiin lapsia ajattelemaan omaa perhettään ja lähipiiriään, sekä ymmärtämään sen merkitys heille itselleen.

7.5 Opas vanhemmille

Toiminnallisen opinnäytetyön konkreettisena tavoitteena oli luoda toiminnallisen osuuden ja teorian pohjalta opas vanhemmille siitä, kuinka he voivat arjessa tukea lastaan erityisesti tämän siirtyessä koulumaailmaan. Oppaan avulla vanhemmilla on mahdollisuus jatkaa aloittamaamme lapsen minäkäsityksen tukemista samojen teemojen parissa.

Kokosimme oppaan toimintakertojen teemojen mukaisesti, sillä koimme, että teemat vaikuttavat lapsen elämään ja minäkäsitykseen. Toimintakerroilla keräsimme lapsilta materiaalia opasta varten, jonka takia oli perustelua käyttää oppaassa samoja teemoja. Näin myös toiminnallisesta opinnäytetyöstä rakentui kokonaisuus, jossa kaikki osat linkittyvät toisiinsa.

Oppaan teoriaosuudet on kirjoitettu opinnäytetyön tietoperustan pohjalta. Teoriaosuuksia kuitenkin muokattiin ja tiivistettiin vanhempia varten helpommin

luettavaan muotoon. Tämä oli mielestämme tärkeää, sillä emme halunneet tehdä oppaasta raskasta tietopakettia. Teorian lisäksi oppaassa on käytännön vinkkejä siitä, kuinka vanhemmat voivat toiminnallaan tukea lastaan. Vinkit ovat koottu lähdekirjallisuuden perusteella ja osittain myös lapsilta esiin nousseiden ajatusten pohjalta. Lisäksi oppaaseen on kerätty erilaisia vinkkejä kirjallisuudesta ja internetsivuista, joista vanhemmat voivat halutessaan lukea aiheesta lisää. Osasta voi myös olla suoraan lapsille iloa ja hyötyä. Jokaisen teeman lopussa on lasten sanomia asioita ja mielipiteitä eri toimintakerroilta.

Valmiissa oppaassa on 16 sivua ja se sisältää lyhyen johdannon, sisällysluettelon, neljä varsinaista tekstilukua eri teemoista sekä lähdeluettelon. Oppaan teksteissä ei ole lähdeviitteitä vaan kaikki käytetyt lähteet on koottu oppaan loppuun. Opas koottiin kansioksi.

8 RAPORTOINTI JA ARVIOINTI

Raportoinnissa ja arvioinnissa käydään läpi viiden toimintakerran sisällöt, raportoidaan toimintakerroilla tapahtuneita asioita sekä kerrotaan lyhyesti materiaalista, jota jokaiselta toimintakerralta saadaan kerättyä. Jokainen toimintakerta on raportoitu erillisenä alalukunaan. Lisäksi luvussa arvioidaan toimintakertojen onnistumista omasta näkökulmastamme ja käydään läpi myös toimintaa seuranneiden opettajien antamat palautteet. Arvioinnissa on myös mukana lasten antamia palautteita toimintakerroilta. Lopussa arvioidaan opinnäytetyömme konkreettista tuotosta eli opasta lasten vanhemmille. Arvioinnissa on mukana omat mielipiteemme sekä vanhempien antamat palautteet.

8.1 Toimintakertojen raportointi

Raportoimme toiminnalliset osuudet välittömästi toimintojen jälkeen, kun ne olivat vielä tuoreessa muistissa. Raportoinnin tukena olivat myös toimintakertojen aikana tehdyt kirjaukset, joita yleensä havainnoinnut osapuoli kirjasi ylös. Raportit sisältävät toimintakerroilla käytetyt harjoitteet, perusteita niiden valitsemiselle ja kuinka lapset lähtivät mukaan eri harjoitteisiin. Lisäksi toimintakertojen raporteissa on lyhyesti lasten ajatuksia, sekä ne asiat, jotka eri toimintakerroilta siirrämme osaksi opasta.

8.1.1 Ystävyys

Ensimmäisen toimintakerran lämmittelyleikkinä toimi Lankakeräleikki. Leikissä istuttiin piirissä ja ensimmäinen leikkijä kertoi oman nimensä ja mielipiteensä siitä, millainen on hyvä ystävä. Tämän jälkeen hän heitti lankakerän jollekin piirissä, pitäen itse kiinni langasta. Näin tehtiin niin kauan kunnes kaikilla oli kädessään lankaa. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2014a.) Leikin merkitys ystävyysuhteessa nousi eniten esille lankakeräleikin aikana, mutta lapset

mainitsivat myös, että hyvä ystävä auttaa, on kiltti, ei kiusaa ja tykkää samoista asioista. Hyvän ystävän kanssa voi myös jutella erilaisista asioista. Hyvät ystävät voivat parhaimmillaan vahvistaa lapsen itsetuntemusta ja itsetuntoa, tukea hänen henkistä kasvuaan sekä identiteetin rakentumista (Laine 2002, 178).

Toisena harjoitteena tehtiin ryhmän yhteinen piirustus, jonka tarkoituksena oli saada lapset ajattelemaan ryhmäänsä kokonaisuutena ja itseään sen osana. Jokainen lapsi sai paperin ja tehtäväkseen piirtää jonkun osan ihmistä, esimerkiksi yhden käden tai hiukset. Kun palat oli piirretty, ne koottiin ryhmän yhteisen isolle paperille niin, että niistä muodostui kokonainen ihminen. Kokoamisen jälkeen keskustelimme muun muassa ystävydestä ja ryhmään kuulumisesta. Tehtävä oli melko haastava toteuttaa näin isolla ryhmällä ja lasten oli luultavasti vaikea yhdistää sitä muuhun toimintaan. Myös yksi kysymys oli liian haastavasti muotoiltu lapsille. Lasten vastauksissa esille nousi ystävien tärkeys ja se, että on kurjaa ja surullista jos jää leikin ulkopuolelle. Lapset olivat myös sitä mieltä, että ilman ystävää ei voi elää. Melkein jokaisella lapsella oli ystäviä omassa esikouluryhmässä ja kaikilla ystäviä löytyi ryhmän ulkopuolelta. Tärkeiksi ystäviksi lasten puheissa nousivat lemmikit, sisarukset ja naapurit. Tämän ikäiset lapset luovat kaverisuhteita päivähoidossa, esikoulussa sekä koulussa ja nämä kaverit ovatkin tärkeitä, sillä lapset viettävät suuren osan päivästänsä heidän kanssaan. Myös harrastuksissa ja kotipihoilla luodut toverisuhteet ovat tärkeitä, mutta päiväkotij- ja kouluyhteisöissä kohdataan päivittäin ja samojen kavereiden kanssa saatetaan olla vuosia, joten ne ovat tärkeitä ihmissuhteiden solmimispaikkoja. (Laine 2005, 178.)

Tämän jälkeen leikimme Erilaisuus-Dominoa, jonka tarkoitukseni oli saada lapset huomaamaan, että heillä on samanlaisia ja erilaisia piirteitä muiden kanssa. Yksi aloitti leikin kertomalla, että hänellä on jokin ominaisuus, esimerkiksi ”minulla on siniset silmät”. Joku toinen ryhmästä, jolla oli myös siniset silmät, otti aloittajaa kädestä kiinni ja jatkoi leikkiä kertomalla jonkin oman ominaisuutensa, esimerkiksi ”harrastan pianonsoittoa”. Leikki jatkui näin kunnes kaikki olivat piirissä ja piiri oli yhdistynyt. (Suomen partiolaiset 2012.) Leikin jälkeen keskustelimme erilaisuudesta ja huomasimme, että vaikka kaikki ovat erilaisia, onnistuimme silti löytämään yhteisiä tekijöitä. Lapset olivat sitä mieltä, että on tärkeää, etteivät kaikki ihmiset ole samanlaisia. Erilaisuus on tärkeää, jotta

tunnistamme toisemme ja tiedämme keitä muut ihmiset ovat. Jos kaikki olisivat samanlaisia, voisivat äiti ja isä ottaa väärän lapsen mukaansa päiväkodista. Vertaisryhmässä lapset oppivat erilaisia taitoja kuten empatiakykyä, sosiaalisia taitoja sekä taitoa asettua toisen asemaan. Kavereiden kanssa myös kokeillaan erilaisia rooleja sekä oppitaan tiedostamaan ihmisten erilaisuus toisiinsa nähden. (Aho & Laine 2002, 59; Lehtinen 2001, 81.)

Viimeinen harjoite tällä kerralla oli Luottamuspiiri. Toteutimme tämän kahtena pienenä piirinä. Yksi lapsista meni ryhmän keskelle ja muut muodostivat tiiviin piirin hänen ympärilleen. Keskellä oli kaatui muita kohden ja piirissä olevat tukivat häntä. Tämä tehtiin kunnes kaikki halukkaat olivat saaneet pyöriä piirissä. Kaikki lapset osallistuivat harjoitukseen ja vain kaksi lasta sanoi jännittäneensä leikkiä.

Lopuksi pyysimme lapsilta palautetta eriväristen lappujen avulla. Kerroimme lapsille, lappujen värien merkitykset, jonka jälkeen kysyimme erilaisia kysymyksiä ja lapset saivat ilmaista mielipiteensä nostamalla vastaustaan kuvaavan lapun ylös. Lopussa sai vielä kertoa jos jotain erityistä jäi mieleen ja sen halusi jakaa muiden kanssa. Suurin osa lapsista sanoi, että harjoitukset olivat helppoja ja ohjeet ymmärrettäviä. Saimme myös palautetta, että lapsilla oli kivaa ja ohjaajat mukavia. Yksi lapsi sanoi toiminnan olleen tyhmää ja muutama kertoi vaikeuksistaan ymmärtää ohjeita.

Tältä kerralta oppaaseen veimme esimerkiksi lasten kertomia asioita siitä millainen on hyvä ystävä ja mitä päiväkotitoiminta heille merkitsee. Lapset mainitsivat päiväkodissa mukavaa olevan esimerkiksi läksyt, liikuntahetket, ruoka ja askartelu. Näitä kaikkia asioita on myös koulussa, joten ne eivät tule lapsille uusina koulun alkaessa. Lapsilla oli puheidensa mukaan paljon päiväkodin ulkopuolisia kavereita ja näiden suhteiden tukemisesta muistutamme myös vanhempia.

8.1.2 Koulu

Tämän toimintakerran tarkoituksena oli saada lapset näkemään, että he osaavat jo joitakin koulussa tarvittavia taitoja. Lasten yksilölliset erot nousivat kuitenkin selkeästi esille harjoitusten aikana. Lautela (2009, 26) kirjoittaaakin koulukypsyyden kehittyvän yksilöllisesti jokaisella lapsella noin 6-8 ikävuoden välissä, kuitenkin useimmiten 7-vuotiaana. Toimintakerran alussa kysyimme lapsilta mitä he muistavat edellisestä kerrasta. Lapset muistivat kaikki harjoitukset ja miksi olimme päiväkodilla heidän kanssaan. Tämän jälkeen teimme muistutukseksi nimikierroksen ja kaikki saivat kertoa mitä heille kuului. Jaoimme lapsille neljään palaseen leikatut kuvat, joiden perusteella he muodostivat kolme ryhmää, joissa kaikissa oli 3-4 lasta. Alkuleikkinä toimi Neljä jalkaa, kaksi kättä, jossa lapset joutuivat ryhmänä laskemaan ohjeiden mukaan kuinka monta kättä ja jalkaa kullakin ryhmällä on maassa (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2014b).

Leikin jälkeen lapset istuivat eri puolille huonetta piirtämään. Aiheena piirustuksella oli toiveet ensimmäisestä koulupäivästä. Tätä aihetta alustimme kysymällä esimerkiksi olivatko lapset jo kuulleet jotain koulusta. Annoimme lisäksi hieman vinkkejä asioista joita voi piirtää, esimerkiksi mitä luokassa on tai mitä siellä tehdään. Mitään konkreettista emme sanoneet, jotta lapset eivät lähtisi piirtämään meidän puheidemme mukaisesti. Piirtäminen valittiin tehtäväksi, sillä kuvailmaisuus voi antaa paremmin sanat asialle, jota lapsi ajattelee. Piirtäminen myös tuo aina jotain tekijästä itsestään teokseen. Se antaa ajatuksille konkreettisen muodon ja on myös pysyvä muisto tehdystä. (Keränen 2001, 108.) Olimme jo edellisellä kerralla piirtäneet, mutta rajatummin. Tällä kertaa lapset saivat piirtää vapaasti, mutta lopulta piirustukset olivatkin hyvin samanlaisia keskenään. Lapset piirsivät esimerkiksi leikkiä, koulun pihaa, läksyjä ja kavereita. Useampi lapsi piirsi taulun, numeroita ja kirjaimia. Opettajan toivottiin olevan kiva ja sellainen, joka ei suutu virheistä vaan kumittaa ne pois. Sitä mukaa kun lapsi sai piirustuksensa valmiiksi ja oli kertonut meille sen sisällön, hän sai siirtyä viereiseen huoneeseen, jossa toinen meistä ohjaajista leikki lasten kanssa KIM-leikkiä, eli muistipeliä esineillä (lastenmaa.net 2014). Taukoleikki rauhoitti tilannetta hyvin ja lasten oli helpompi keskittyä tehtävään.

Kaikkien saatua piirustuksensa valmiiksi luimme lapsille tarinan Veetin ensimmäisestä koulupäivästä. Tarinan tarkoituksena oli, että lapset voisivat samaistua tarinan päähenkilöön ja saada yhden mallin mahdollisesta ensimmäisestä koulupäivästä. Tarina saattoi myös tuoda joillekin lapsille uusia kouluun liittyviä ajatuksia ja näkökulmia. Keräsen (2001, 120) mukaan tarinat ovat hyvä menetelmä, sillä niihin voi samaistua, tarkastella ajatuksiaan eri näkökulmasta ja ne voivat antaa mallin ja ratkaisun ongelmatilanteisiin. Tarinan jälkeen siirryimme janatyöskentelyyn, jossa lapset liikkuvat hymy- tai surunaaman luokse sen mukaan mitä mieltä olivat väittämistä. Väittämät olivat seuraavat: kouluun mennessä pitää osata lukea, koulussa tehdään kivoja juttuja, kouluun tarvitsee paljon tavaroita, vanhemmat voivat auttaa kouluun liittyvissä asioissa ja kouluun meneminen jännittää. Kaikissa väittämässä esiintyi jonkin verran hajontaa ja lapset vaikuttivat liikkuvan omien mielipiteidensä mukaan. Osa pystyi myös sanomaan jotain tarkentavia kommentteja mielipiteistään. Lopussa kysyimme mitä uutta lapset oppivat kouluun liittyen.

Oppaaseen tältä kerralta kirjoitimme esimerkiksi lasten käsityksiä siitä millaista koulussa on ja kerroimme tuloksia janatyöskentelystä, sekä miten vanhemmat voivat muuttaa lastensa ennakko-oletuksia koulusta. Moni lapsi ei esimerkiksi osannut sanoa voivatko vanhemmat auttaa ollenkaan kouluun liittyvissä asioissa ja osa uskoi, että vain opettaja pystyy auttamaan. Noin puolet myös uskoivat, että kouluun mennessä täytyy jo osata lukea. Parvela & Sinkkonen (2011, 17–18) kirjoittavat, ettei lapsilta vaadita koulun alkaessa vielä monia eri taitoja, vaan esimerkiksi oman nimen osaaminen, itsenäinen pukeminen ja kykyä jonottaa ovat tarpeeksi. Toimintakerran aikana painotimmekin moneen kertaan, että lapset osaavat jo monia koulussa tarvittavia taitoja ja annoimme heille mahdollisuuden kokeilla muutamia niistä taidoista valitsemiemme harjoitteiden avulla.

8.1.3 Millainen minä olen

Kolmannen toimintakerran toteutimme päiväkodin liikuntasalissa. Halusimme yhdellä kerralla keskittyä enemmän liikkumiseen ja kehonkuvaan, sillä kaikkiin muihin toimintakertoihin liittyi niin paljon enemmän käsillä tekemistä ja asioiden

pohtimista. Uskoimme myös lasten pitävän aktiivisesta toiminnasta. Myös yksi esiopetuksen tehtävistä on tukea ja seurata lapsen fyysistä kehitystä (Opetushallitus 2010, 6), joten oli luontevaa muodostaa yksi toimintakerta liikkumisen ympärille. Tällä kerralla lämmittelyleikkinä toimi Hedelmäsalaatti. Leikin tarkoitus oli, että lapset miettivät missä he ovat hyviä. Piirin keskellä olija keksi jonkin asian, missä hän on hyvä ja kaikki, jotka olivat hyviä tässä samassa asiassa, vaihtoivat keskenään paikkoja. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2014b.) Lapset keksivät monipuolisesti asioita joissa he ovat hyviä. Muutama asia sanottiin moneen kertaan, esimerkiksi askartelu ja pulkalla laskeminen.

Seuraavaksi vuorossa oli mielikuvaharjoitus, jossa lapset menivät tarinan avulla mielikuvitusmatkalle metsään. Tarinassa oli kohtia, joissa lapset saivat esimerkiksi miettiä miltä metsässä näyttää ja kurotella kohti puita. Suurin osa lapsista jaksoi keskittyä hyvin ja toimia tarinan ohjeiden mukaisesti. Varsinkin loppua kohden lasten keskittyminen ja eläytyminen parani. Tarinan loputtua lapsille esitettiin vielä muutama kysymys, heidän edelleen pitäessä silmiään kiinni. Valitsimme mielikuvaharjoituksen tälle kerralle mukaan, sillä se on toimiva tapa rentoutua, irrottautua arjesta, harjoittaa aisteja ja mielikuvitusta (Toivakka & Maasola 2011, 192). Rentoutuminen ei tarkoita passiivista paikallaan makaamista, vaan keskittymistä itseensä esimerkiksi hengityksen avulla. Rentoutunut ihminen on herkässä ja myös vastaanottavaisessa tilassa. (Keränen 2001, 125.) Kaikki muut toimintakerran harjoitteet ja leikit olivat melko vauhdikkaita, joten lyhyt rentoumishetki rauhoitti tilannetta. Mielestämme myös lapsille teki hyvää olla hetken paikallaan ja keskittyä mielikuviinsa.

Tarinan jälkeen herättelimme lapsia musiikin ja liikkeen avulla. Tarkoitus oli aktivoida lapsia mielikuvaharjoituksen jäljiltä ja antaa mahdollisuus liikkua. Soitimme heille kolme erilaista kappaletta, joiden tahtiin heidän oli tarkoitus liikkua mielensä mukaan. Alussa liikkuminen oli melko varovaista ja lapset kiinnittivät paljon huomiota siihen, mitä muut tekivät. Viimeisen kappaleen aikana kuitenkin jokainen lapsista intoutui muiden mukaan liikkumaan. Toivakan & Maasolan (2001, 34, 125) mukaan kehon liikkeellä voi kehittää luovutusta, kehoillista ilmaisua, mielikuvitusta, keskittymiskykyä ja kehon hallintaa. Jotta itsetuntemus voisi kehittyä, ihmisen täytyy olla yhteydessä mielensä lisäksi myös

kehoonsa, joka on osa ihmistä kokonaisuutena. Mielen tuntemukset vaikuttavat kehoomme ja toisaalta myös keholla voi vaikuttaa esimerkiksi tunteisiinsa.

Viimeisessä leikissä keskityttiin erilaisiin ominaisuuksiin ja taitoihin. Tämä leikki perustui kaikille tuttuun Väriin. Ensimmäisellä kierroksella toinen meistä ohjaajista toimi leikin johtaja ja esitti erilaisia väittämiä, esimerkiksi ”Tykkään leikkiä vanhempieni kanssa”. Kaikki jotka tykkäsivät leikkiä vanhempiensa kanssa, saivat liikkua tietyn määrän askeleita eteenpäin. (Marttaliitto 2014.) Seuraavilla kierroksilla lapset saivat toimia leikin johtajana. Jotkut heistä keksivät ominaisuuksia samaan tyyliin meidän kanssamme ja jotkut päättivät vain käyttää värejä.

Lopuksi lapsilla oli vielä mahdollisuus sanoa jotain tästä toimintakerrasta. Lasten puheissa Hedelmäsalaatti ja Väri, eli leikit, nousivat suosikeiksi tältä kerralta. Tältä kerralta päätimme olla siirtämättä mitään suoraan oppaaseen, sillä toimintakerran tarkoituksena oli keskittyä enemmänkin tekemiseen ja kehonkuvaan. Emme liittäneet tähän kertaan moniakaan kysymyksiä lapsilla, koska niitä oli niin paljon kaikilla muilla toimintakerroilla, vaan halusimme lasten keskittyvän enemmän liikkumiseen ja itseensä. Toisaalta halusimme myös pitää lasten mielenkiintoa yllä toimintakertojen puolivälissä ja onnistuimmekin siinä, sillä lapset pitivät tästä kerrasta selvästi eniten. Esikouluikäisille lapsille leikit ja liikkuminen ovat vielä luonnollisia tapoja toimia (Eklund & Janhunen 2005, 86), mutta nähtävissä oli jo kuinka lapset miettivät mitä muut heistä ajattelevat. Esiopetuksessa leikin on tarkoitus olla keskeinen osa oppimista, sillä juuri leikin avulla tämän ikäisen lapsen perustiedot- ja taidot kehittyvät (Opetushallitus 2010, 6-7).

8.1.4 Media

Toimintakerran lämmittelyleikkinä oli Rikkinäinen puhelin. Leikissä istuttiin piirissä ja yksi leikkijöistä keksi jonkin sanan jonka kuiskasi seuraavalle. Ideana leikissä oli, että sana saattaa muuttua matkan varrella, jolloin niin sanotut

puhelimet ovat rikki, koska viesti ei tule alkuperäisessä muodossaan perille.
(Koululainen 2007.)

Tämän kerran varsinainen harjoitus oli pienryhmissä tuotettu juliste. Tätä varten ryhmä jaettiin vielä kahteen pienryhmään, jotta jokaisen lapsen mielipiteet ja ajatukset tulisivat paremmin kuuluviin. Meillä oli valmiita mediaan liittyviä kysymyksiä, joiden avulla keskustelua käytiin. Keskustelun tueksi mukana oli Mediahyrrä – mediakasvatuskortit (Mediakasvatusseura ry 2013), joissa oli kuvia erilaisista medioista ja takana niiden historiaa sekä kysymyksiä lapsille. Otimme kortit mukaan keskustelun tueksi, sillä Keräsen (2001, 110–111) mukaan ne helpottavat kommunikaatiota ja auttavat pääsemään nopeasti kiinni käsiteltäviin asioihin. Kortit osoittautuivatkin hyviksi keskustelun avaajiksi ja konkretisoivat mediaa käsitteenä. Kun julisteiden tekstiosuus oli saatu valmiiksi, saivat lapset piirtää ja leikata lehdistä erilaisia mediaan liittyviä kuvia julisteisiin.

Suoranta (2003, 9-10) kuvaa median olevan lasten keskeisin toiminnan ja oppimisen ympäristö nykyisin, sillä lapset syntyvät ja kasvavat mediakulttuuriin. Median kautta he oppivat esimerkiksi miten toimia ja puhua. Tämän esikouluryhmän lasten mediankäyttö tottumukset olivat jo monipuolisia ja heillä oli paljon tietoa eri medialaitteista. Vaikka lapsilla itsellään ei olisikaan ollut puhelinta, melkein kaikki tiesivät kuitenkin miten laitteita käytetään ja mitä ominaisuuksia ne sisältävät. Televisio nousi käytetyimmäksi ja suosituimmaksi medialaitteeksi lasten elämässä ja he mainitsivat katsovansa mielellään myös mainoksia ohjelmien ohessa. Lapset kertoivat katsovansa eniten lastenohjelmia ja piirroselokuvia. Lasten vanhemmat vaikuttivat lasten puheiden perusteella rajoittavan lastensa tietokoneiden, pelikoneiden, puhelinten ja television käyttöä, eivätkä lapset siis saa käyttää näitä medioita rajattomasti oman halunsa mukaan. Oppaassa kerroimme huomioitamme lasten mediankäyttötavoista.

Tämän kerran lopuksi jaoimme lapsille seuraavaa kertaa varten kotitehtävän, joka oli tarkoitus tehdä omien vanhempiansa kanssa kotona. Lapsilta myös kyseltiin toiveita viimeistä kertaa koskien.

8.1.5 Perhe

Viimeisellä toimintakerralla lämmittelyleikkinä toimi jo tutuksi tullut Hedelmäsalaatti, jota osa lapsista oli toivonut vielä leikittävän. Tarkoitus oli tällä kertaa, että piirin keskellä olija sanoo perheestä jonkin väittämän esimerkiksi ”Minulla on isosisko”. Tehtävä oli kuitenkin lapsille hieman liian laaja, koska väittämät eivät pysyneet täysin annetuissa rajoissa, vaan lapset kertoivat esimerkiksi, että pitävät piirtämisestä.

Hedelmäsalaatin jälkeen ryhmä jakautui kahtia ja pienryhmissä kävimme läpi tehtävää, jonka annoimme edellisellä kerralla kotiläksyksi. Tehtävänä oli yhdessä vanhempien kanssa miettiä lapselle läheisiä ja tärkeitä ihmisiä ihmissuhdeverkon muodossa. Ihmissuhdeverkon tavoitteena on pohtia ja hahmottaa oman elämänsä tärkeitä ihmissuhteita, niiden laatua ja suhteiden ylläpitämisen tärkeyttä. Sen avulla opitaan itsetuntemusta suhteessa omiin tärkeisiin ihmisiin. (Toivakka & Maasola 2011, 94.) Kaikki lapset eivät olleet kotitehtävää tehneet, mutta se ei ollut tämän kerran toimintojen kannalta oleellista. Ihmissuhdeverkkoon liittyen lapsilta kysyttiin muutamia kysymyksiä, mutta niihin pystyi vastaamaan, vaikka ei olisikaan tehnyt tehtävää kotona. Lasten vastauksissa nousi esille se, että lapset pitävät tärkeänä vanhempien ja sisarusten kanssa leikkimistä ja arjen elämistä yhdessä. Lapset pitivät tärkeänä myös sitä, ettei perheen ansiosta tarvitse olla yksin. Turvallisuus nousi teemana esiin monen lapsen puheissa.

Pienryhmissä lapset suunnittelivat pantomiimiesityksen, jossa oli perhe keskellä jotain arkista tilannetta. Keräsen (2001, 113–114) mukaan erilaisten tilanteiden ja hahmojen esittäminen auttaa ymmärtämään kokemuksen kautta ja voi auttaa saamaan uusia oivalluksia. Lasten täytyi itse päättää ketä jäseniä tässä perheessä oli ja mitä he olivat tekemässä. Esitykset esitettiin toiselle pienryhmälle, joka yritti arvata, mikä tilanne on ja ketä kukakin lapsi esittää. Esitystä suunnitellessa lasten puheissa esille nousi perinteinen ydinperhemalli ja eläimet olivat myös suuressa merkityksessä perheiden suunnittelussa. Tältä kerralta toimimme oppaaseen useita lasten sanomia ajatuksia perheestä ja sen merkityksestä.

Lopuksi vielä leikittiin Solmua (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2014a), jota lapset olivat myös toivoneet edellisellä kerralla. Lapset olivat melko levottomia,

mikä luultavasti johtui joulun läheisyydestä ja maanantaipäivästä. Keräsimme lyhyesti lasten ajatuksia ja palautetta sekä tältä kerralta että toimintojen kokonaisuudesta. Kerroimme myös milloin tulisimme seuraavan ja viimeisen kerran käymään päiväkodilla esitelläksemme harjoituksista syntyneen oppaan.

8.2 Toimintakertojen arviointi

Niin kuin oletettavissa oli, ensimmäiset toimintakerrat olivat haastavampia suunnitella ja toteuttaa kuin myöhemmät toimintakerrat. Tämä johtui siitä, että emme vielä tunteneet kyseistä esikouluryhmää ja näin ollen toimintaa suunniteltaessa oli vaikeaa arvioida mihin lapset pystyvät ja millainen toiminta on heidän kanssaan toimivaa. Olimme esimerkiksi suunnitelleet ensimmäiselle kerralle liikaa toimintaa ja pitäydyimme suunnitellussa aikataulussa liiankin tiukasti. Myöhemmillä kerroilla toimimme joustavammin ja osasimme lukea tilanteita ja lapsia paremmin.

Ennen toiminnan aloittamista, mietimme saammeko tarpeeksi materiaalia lapsilta. Tämä huoli osoittautui kuitenkin turhaksi. Suurin osa lapsista kertoi mielellään ajatuksiaan, yleensä yllättäen hyvin aiheissa pysyen. Välillä meidän olisi kuitenkin pitänyt muotoilla kysymyksemme toisin, jotta olisimme saaneet vielä enemmän suoraan oppaaseen hyödynnettävää materiaalia. Kaikki lapsilta saamamme materiaali ei ollut tässä tapauksessa täysin käyttökelpoista oppaaseen. Erityisesti kolmannella toimintakerralla lasten sanomien asioiden kirjaus ei ollut tarkkaa sillä emme aikoneet siirtää sitä oppaaseen suoraan, mutta osaa lasten mielipiteistä olisi voinut hyödyntää mahdollisesti muissa oppaan teemoista. Toimintakertojen teemat sisältöineen osoittautuivat toimiviksi ja sopiviksi kohderyhmän kanssa käsiteltäväksi.

Jokaisella toimintakerralla toimintaa seurasi sivusta ryhmän oma työntekijä, jolla oli apunaan havainnointilomake. Sen avulla työntekijän oli mahdollista kiinnittää huomionsa niihin asioihin, joita siinä oli määritelty (Vilka 2006, 43).

Kysymysten avulla heidän oli myös helpompaa havainnoida toimintaa ja antaa palautetta siitä. Lomakkeeseen olimme valinneet monivalintakysymyksiä, joiden

ohessa oli tilaa kirjoittaa vielä tarkennusta vastaukseensa. Työntekijät eivät puuttuneet toimintaan mitenkään. Myös me opinnäytetyöntekijöinä havainnoimme toimintaa jokaisella kerralla. Toinen meistä ohjasi toimintaa ja osallistui siihen itse mukaan, kun taas toinen seurasi sivusta ja kirjoitti muistiinpanoja ylös. Osa harjoituksista vaati meidän molempien osallistumista, jolloin muistiinpanoja tehtiin samalla. Jokaisen kerran lopuksi myös lapsilta pyydettiin pientä palautetta toiminnasta.

Ensimmäiseltä kerralta työntekijöiltä saadusta palautteesta päällimmäiseksi nousi se, että toimintaa oli varattu kerralle liian paljon ja jotkin harjoitteet olivat hieman liian haastavia tämän ikäisille lapsille. Palautteessa myös huomautettiin siitä, että harjoitteiden merkitys saattoi jäädä joillekin lapsille hieman epäselviksi, joten niiden tarkempi läpikäyminen lasten kanssa olisi ollut hyväksi. Ohjeistustamme kuvattiin selkeäksi, ja ohjaamista ylipäättään innostavaksi. Henkilökuntaa epäilytti saammeko lapsilta hyödynnettäviä mielipiteitä oppaaseen, koska lapset alkoivat helposti matkia toistensa vastauksia. Olimme itse kuitenkin sitä mieltä, ettemme halua alkaa ohjailla lasten vastauksia antamalla valmiita esimerkkejä tai kieltämällä tiettytyyppisiä vastauksia. Olimme samaa mieltä siitä, että toimintaa oli liikaa. Lisäksi ystävyyttä käsitteenä olisi kannattanut käydä hieman tarkemmin ja enemmän läpi lasten kanssa koko toimintakerran aikana. Olimme kuitenkin tyytyväisiä saamaamme materiaaliin. Ensimmäinen kerta oli haastava, koska emme vielä tienneet mitä lapsilta voi odottaa, mutta seuraavalla kerralla oli jo helpompi suunnitella juuri tälle ryhmälle sopivaa toimintaa.

Ensimmäisen kerran lopussa myös lapsilta pyydettiin palautetta värilappujen ja kysymysten avulla. Lapsista lähes kaikki pitivät harjoituksia helppoina ja noin puolet ohjeita selkeitä. Lisäksi lapset kertoivat meidän olevan kivoja, harjoitusten hauskoja ja yksi myös totesi kaiken olleen tyhmää. Yksi lapsista sanoi meidän olevan kuin lapsia kun leikimme heidän kanssaan. Pari lasta kommentoi myös luottamuspiirissä jännittäneensä kaatumista. Tämän toimintakerran tavoite oli lasten tietoisuuden herättely suhteestaan muihin ryhmänsä jäseniin ja tuoda esiin ajatuksia ystävyydestä. Tavoite ei täyttynyt kokonaan, sillä emme saaneet lapsilta esiin niin paljon ajatuksia kuin olisimme toivoneet, emmekä ensimmäisen kerran kaaoksessa saaneet myöskään kirjoitettua asioita ylös niin paljon kuin olisimme voineet. Tällä kerralla puhuttiin paljon ystävyydestä, mutta esikouluryhmään

kuuluminen jäi taka-alalle. Meidän olisi pitänyt miettiä harjoitukset ja niihin liittyvät kysymyksen tarkemmin.

Toisella kerralla aikataulu ja toiminta olivat paremmin suunniteltuja.

Janatyöskentely oli osalle lapsista hieman liian vaikeaa ja sitä olisikin pitänyt avata ja selittää tarkemmin. Erityisen onnistunutta henkilökunnan mielestä tällä kerralla oli välileikki niille, jotka saivat piirustuksensa nopeasti valmiiksi.

Olimme samaa mieltä henkilökunnan kanssa siinä, että janatyöskentely oli liian haastavaa lapsille ja siihen oli varattu liian vähän aikaa ja tilaa. Lasten palautteesta nousi esille esimerkiksi se, että lähes jokainen oppi jotain uutta koulusta. Näitä uusia asioita olivat esimerkiksi, että koulussa ehtii myös leikkiä ja että aikuiset voivat auttaa, jos lapsi ei osaa jotain kouluun liittyvää asiaa. Toisen toimintakerran tavoitteena oli lasten ajatusten tuominen esiin kouluun liittyen, sekä näyttää lapsille, että heillä on jo taitoja, joita koulussa tarvitaan. Nämä molemmat täyttyivät mielestämme hyvin. Erityisesti koulupiirustuksessa lasten ajatukset tulivat hyvin esille. Samoin harjoitukset oli valittu kerralle niin, että lapset saivat näyttää erilaisia taitoja, kuten laskemista ja asioiden muistamista.

Kolmannella kerralla käytössä oli päiväkodin liikuntasali, joka osaltaan mahdollisti aktiivisemmän ja liikkuvaisemman toiminnan. Tämä oli lasten mielestä mukavaa ja mieluista. Henkilökunnan palautteesta kävi ilmi, että toiminta oli sopivan haastavaa ja lapset jaksoivat keskittyä hyvin. Lasten mielipiteet tulivat hyvin esille ja positiivista oli myös, että jokaisen lapsen vahvuudet nousivat esille. Lapset saivat myös omaa ääntänsä ja mielipiteitään esille. Lapset joutuivat ristiriitojen edessä selvittämään ne itsenäisesti, joka nähtiin hyvänä asiana. Ohjeistukseemme olisi kuitenkin kaivattu tarkennusta ja laadituista säännöistä olisi henkilökunnan mielestä pitänyt pitää paremmin kiinni. Olimme itse olivat tyytyväisiä toimintakertaan. Mielestämme kerta oli toimiva kokonaisuus. Olemme iloisia, että saimme salin käyttöömme, sillä se mahdollisti muista toimintakerroista poikkeavan toiminnan.

Kolmannesta toimintakerrasta lapset pitivät erityisen paljon, koska kerta sisälsi useita leikkejä. Toimintakerran tavoitteena oli, että lapset ajattelisivat omia vahvuuksiaan ja taitojaan. Lisäksi pyrimme parantamaan lasten kehonkuvaa liikkeen avulla. Kehonkuvan parantaminen vaatisi enemmän aikaa, joten

luultavasti tällä kerralla ei ollut siihen suurta vaikutusta, mutta annoimme kuitenkin mahdollisuuden siihen mielikuvamatkan ja musiikin tahdissa liikkumisen parissa. Annoimme mahdollisuuden myös vahvuuksien ja taitojen miettimiseen leikkien avulla. Näissä osa lapsista selvästi miettikin asiaa, mutta loput halusivat vain päästä juoksemaan. Tämä oli kuitenkin odotettavissa, sillä lapset suhtautuvat leikkeihin eri tavoin riippuen esimerkiksi temperamentistaan ja vireystilastaan.

Neljännestä kerrasta henkilökunta antoi positiivista palautetta ja heidän mielestään aiheena media oli erityisen tärkeä lapsiryhmälle. Pienryhmätyöskentely sai paljon kiitosta, koska sen ansiosta lasten oli helpompi keskittyä ja tuoda omia mielipiteitään esille. Lasten innostus ja kiinnostus aiheita kohtaan välittyi henkilökunnalle. Tämän toimintakerran päätteeksi lapsille annettiin kotitehtävä yhdessä vanhempien kanssa tehtäväksi, joka myös sai kiitosta henkilökunnalta. Näin lapset joutuvat ottamaan vastuuta, jota heiltä koulun alettua odotetaan. Olimme itsekkin tyytyväisiä tähän kertaan. Vaikka teemoja suunniteltaessa juuri media teemana hieman epäilyttikin, osoittautui se toimivaksi lasten kanssa. Tältä kerralta saimme myös paljon materiaalia lapsilta. Heiltä ei pyydetty suoraan palautetta tällä kertaa, mutta kaikki lähtivät todella hyvin mukaan mediakeskusteluun. Tavoitteena toimintakerralla oli kertoa lapsille mitä media tarkoittaa ja myös kerätä tietoa lasten omasta mediakäyttäytymisestä. Nämä molemmat toteutuivat.

Viides eli viimeinen kerta sijoittui joulun alusviikolle, jonka takia lapset olivat erityisen levottomia eivätkä meinanneet maltaa keskittyä muihin asioihin. Henkilökunnan palautteesta kävi ilmi, että toimintaa olisi kannattanut rauhoittaa tiukemmalla ohjauksella. Harjoitukset linkittyivät hyvin teemaan ja niiden määrä nähtiin riittävänä. Pohdintaa ja leikkiä nähtiin olevan riittävässä suhteessa ja lasten pienryhmiin jakaminen sai kiitosta. Tämä toimintakerta oli todella haastava lasten yleisen levottomuuden vuoksi ja aikataulutus oli hankalaa, sillä pienryhmät tulivat valmiiksi hyvin eri tahtia. Harjoitteet olivat kuitenkin toimivia ja saimme lapsilta hyviä vastauksia. Kerran lopuksi lapsilta pyydettiin yleistä palautetta kaikista toimintakerroista. Yleisimmin palautteet liittyivät siihen, että olemme kivoja aikuisia ja leikkiminen on ollut hauskaa. Tavoitteemme toimintakerralle olivat saada lapset ajattelemaan omaa perhettään ja lähipiiriään, sekä ymmärtämään sen

merkitys heille itselleen. Lähipiirin ajattelevien toteutui hyvin kotitehtävän muodossa. Lähes jokainen lapsi oli tehnyt sen yhdessä perheensä kanssa ja niihin oli selvästi käytetty aikaa. Toimintakerralla yritettiin saada lapset ymmärtämään perheen merkitys keskustelun avulla. Lapsilta tuli paljon hyviä vastauksia aiheeseen. Kuitenkin perheen merkitys on aiheena melko abstrakti ja lapsille vaikea ymmärtää. Näin ollen saavutimme tavoitteemme, siltä osin kuin se oli mahdollista, mutta emme usko, että sillä oli lapsiin pidempiaikaista vaikutusta.

8.3 Oppaan arviointi

Olemme tyytyväisiä oppaaseemme. Oppaasta tuli mielestämme looginen kokonaisuus verraten opinnäytetyön tietoperustaan ja toimintakertojen sisältöihin. Samat teemat nousevat esiin näissä kaikissa. Oppaan teoriaosuuksiin pyrimme siirtämään opinnäytetyön teoriapohjasta vanhempien kannalta oleelliset asiat. Teoriaa siis tiivistettiin ja laitettiin muutenkin yksinkertaisempaan muotoon. Mielestämme onnistuimme tässä hyvin ja oppaan teoriaosuuksista tuli helppolukuisia.

Aikataulu oppaan tekemiselle oli kiireinen. Tämä johti muutamiin ongelmiin, joita olivat esimerkiksi muutamat kirjoitusvirheet ensimmäisessä versiossa. Aikataulun vuoksi meillä ei ollut mahdollisuutta saada jokaiselta vanhemmalta oppaasta palautetta. Jos tekisimme nyt toimintakerrat uudestaan, kiinnittäisimme niissä enemmän huomiota lasten sanomiin asioihin ja kirjaisimme niitä tarkemmin ylös. Kysyisimme myös erilaisia kysymyksiä, joiden avulla lasten mielipiteet nousisivat vielä paremmin esiin. Nyt emme saaneet jokaiseen oppaan kohtaan omasta mielestämme tarpeeksi lasten mielipiteitä. Oppaan ulkoasuun olisimme halunneet ainakin muutaman kuvan ja olisimme toivoneet voivamme jakaa oppaasta kappaleen jokaiselle vanhemmalle, mutta budjetin takia tämä ei ollut mahdollista.

Prosessin loppupuolella mietimme, olisiko meidän kannattanut tehdä oppaasta sähköinen versio, sillä resurssien takia emme voineet antaa jokaiselle vanhemmalle oppaasta omaa kappaletta. Päädyimme kuitenkin perinteiseen paperiversioon, jotka jäisivät päiväkodille ja saisivat sieltä käsin kiertää vanhemmille. Tähän päädyimme siksi, että opas oli kuitenkin alun perin tehty ajatellen juuri tätä lapsiryhmää jonka kanssa myös toteutimme toiminnalliset

osuudet, vaikka opasta voivatkin tulevaisuudessa hyödyntää myös seuraavien ryhmien vanhemmat. Paperinen versio takasi meistä sen, että opas todella lähtee vanhempien mukaan ja he tutustuvat siihen. Sähköinen versio olisi ollut todennäköisesti paljon helpompi sivuuttaa kokonaan.

Oppaan hyvinä puolina pidämme sen selkeyttä ja helppolukuisuutta. Nämä ovat asioita, joihin pyrimmekin kiinnittämään huomiota. Myös oppaan pituus on mielestämme sopiva. Opas sisältää asiaa, mutta sitä ei ole liikaa, vaan oppaan voi tarvittaessa selata nopeasti läpi. Lisäksi pidämme hyvänä oppaan monipuolisuutta, sillä se sisältää teorian lisäksi myös kirjavinkkejä, lasten mielipiteitä ja käytännöllisiä vinkkejä vanhemmille. Teoriaan olemme erityisen tyytyväisiä.

Olimme tehneet virhearvioin suunnitellessamme viikkoja jolloin vanhemmat voisivat viedä oppaita kotiin luettavaksi. Näin ollen viikkoja jäi vain kaksi, eikä oppaita ehditty käyttää jokaisessa perheessä. Jokainen oppaan kotiinsa vienyt perhe sai sen mukana palautelomakkeen (LIITE 3). Palautelomakkeessa oli puolistrukturoituja kysymyksiä oppaaseen liittyen. Kysymykset liittyivät esimerkiksi teemojen olennaisuuteen, oppaan luettavuuteen ja siihen, saivatko vanhemmat uutta tietoa. Lisäksi vanhemmat saivat antaa parannusehdotuksia tai muita huomioita niin halutessaan. Oppaat ja lomakkeet ehtivät käydä yhteensä 18 perheessä ja palautelomakkeita takaisin saimme kymmenen kappaletta.

Vanhemmat antoivat oppaasta pääosin positiivista palautetta. Lähes kaikki olivat sitä mieltä, että oppaan teemat olivat lapsen elämän kannalta olennaisia. Yksi perhe antoi kuitenkin palautetta, että vapaa-ajasta olisi voinut olla tietoa mukana. Kahdeksan vanhempaa kymmenestä kertoivat saaneensa oppaan kautta uutta tietoa. Antamiamme vinkkejä sanoi käyttävänsä varmasti neljä perhettä. Viisi perhettä sanoi ehkä hyödyntävänsä oppaassa olevia vinkkejä. Seitsemän perhettä kymmenestä näki oppaasta olevan hyötyä itselleen. Kolme perhettä eivät kokeneet opasta hyödylliseksi. Näistä perheistä yhdessä oli jo koulunkäynnin aloittaneita lapsia, yhdessä vanhempi oli alan ammattilainen ja kolmas ei perustellut mielipidettään. Kaikki perheet kehuivat oppaan luettavuutta ja kertoivat tekstin määrän olevan sopiva.

Saimme erityisesti kiitosta lasten mielipiteiden ja sanomisien esille tuomisesta. Ne perheet jotka eivät kokeneet oppaasta olevan hyötyä heille itselleen, mainitsivat kuitenkin uskovansa sen antavan tärkeää tietoa jollekin muulle. Saimme yhdeltä vastaajista kritiikkiä esimerkiksi siitä, että kirjavinkkejä oli liian vähän, opas sisälsi osittain itsestäänselvyyksiä ja että aina yhden teeman olisi toivottu olevan yhdessä aukeamalla. Vanhemmille suunnatuista vinkeistä olisi haluttu tietää niiden lähteet. Media -teemaa osa vanhemmista kehui erikseen hyväksi. Eräs vanhempi antoi meille palautetta seuraavasti: ”Tärkeä aihe suuren elämänmuutoksen alla. Avaa silmät ajattelemaan pienen ihmisen lailla.”

Opinnäytetyömme tavoite toteutui, sillä saimme tehtyä oppaan vanhemmille lapsen minäkäsityksen tukemisesta. Opas valmistui suunnitellussa aikataulussa ja se sisältää niitä asioita joita sen oli tarkoituskin sisältää, eli teoriaa, vinkkejä ja lasten ajatuksia. Opinnäytetyömme tarkoitus oli tukea esikouluikäisten lasten minäkäsityksen kehittymistä toiminnallisten harjoitteiden ja lasten omien vanhempien tuen avulla. Emme voi tietää varmaksi oliko toiminnallisilla osuuksilla suurta merkitystä lasten minäkäsityksen kehittymiseen, mutta annoimme kuitenkin siihen välineitä ja herättelimme lasten tietoisuutta eri aiheista. Toiminnallisten osuuksien jälkeen siirtyi vastuu lapsen minäkäsityksen tukemisesta lasten omille vanhemmille. Oppaan avulla he saavat tietoa lapsen minäkäsitykseen vaikuttavista tekijöistä ja vinkkejä siihen, kuinka voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa lapsensa minäkäsityksen positiiviseen kehittymiseen.

9 POHDINTA

Opinnäytetyöprosessiin kuuluu oleellisena osana ja lopetuksena pohdinta. Tässä luvussa käydään läpi ammatillista kasvua työn aikana. Luku sisältää asioita, joita olemme oppineet opinnäytetyötä tehdessämme ja jotka ovat nousseet itsellemme esiin suurimpina teemoina prosessin aikana. Luvussa kerrotaan myös työn merkityksestä ja hyödynnettävyydestä. Tähän kuuluvat myös kehitysideat, joilla työtä voisi parantaa tai jatkaa. Lopussa pohditaan työn eettisiä puolia sekä sen luotettavuutta.

9.1 Ammatillinen kasvu työn aikana

Opinnäytetyöprosessi kokonaisuudessaan oli hyvin opettavainen, hyvin kiireinen ja hyvin stressaava kokemus. Teimme opinnäytetyömme melko tiukalla aikataululla, joten siitä ei voinut irrottautua paria päivää pidemmäksi ajaksi. Osittain opinnäytetyöprosessin kanssa päällekkäin meillä oli vielä muitakin opintoja. Opinnäytetyö vei siis paljon, mutta samalla se myös antoi. Opimme hyvin paljon monista eri aiheista, yhdessä tekeminen kasvatti kykyämme kantaa vastuuta ja saimme myös käyttää luovuutta. Koska työmme syntyi omasta ajatuksestamme eikä työelämälähtöisesti, jouduimme tekemään kaikki päätökset itse. Yhteistyökumppanimme ei rajannut toimintaamme oikeastaan mitenkään. Aiheen päättäminen ja etenkin rajaaminen oli yksi koko opinnäytetyön haastavimmista hetkistä, mutta toisaalta se mahdollisti luovuuden, päätösten tekemisen ja niiden takana seisomisen.

Työelämä muuttuu jatkuvasti ja tarvitsee siksi ihmisiä, joilla on kykyä, halua ja tahtoa oppia jatkuvasti. Työntekijöiden tulisi hyödyntää kokemuksiaan, ottaa vastuu oppimisestaan ja tarvittaessa muuttaa arvojaan ja asenteitaan.

Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi. (Ruohotie 2000, 3.) Myös Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005, 17) kuvaavat ammatillisen kehittymisen olevan jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä prosessi. Asiantuntijuus on piirre, joka vaatii jatkavaa kasvua ja kehittymistä, ei olotila tai saavutettava ominaisuus. Ammatillinen pätevyys lisääntyy erityisesti kokemusten ja tiedonhankinnan

pohjalta. Kuvaamme tässä luvussa asioita, joita opimme työemme aikana ja miten koemme kasvaneemme ammatillisesti.

Opinnäytetyön tekeminen on eräänlainen projekti, jota suunnitellaan etukäteen mahdollisimman tarkasti ja joka jatkuu tietyn aikaa. Sillä on alku, toimintavaihe ja lopetus. Koemme tämän vuoksi oppineemme uutta myös projektityöskentelystä. Erityisen isoina teemoina tästä aiheesta nousivat esille aiheen rajaamisen vaikeus ja suunnitelman tärkeys. Aiheen rajaaminen oli erityisen haastavaa kun kukaan ulkopuolinen taho ei asettanut työlle rajoja. Olemme kuitenkin nyt tyytyväisiä tekemäämme rajaukseen ja koemme sen olleen juuri sopivan kokoinen työmäärältään. Suunnitelman opinnäytetyöllemme teimme melko kiireisesti parissa viikossa. Pyrimme kuitenkin panostamaan siihen mahdollisimman paljon, jotta työskentely sen jälkeen lähtisi sujuvasti käyntiin. Erityisen tärkeänä koimme aikataulun luomisen ja siinä kiinni pysymisen. Tämä onnistuikin lopulta yllättävän hyvin ja saimme pidettyä siitä kiinni vaikka tätä vaikeutti aikataulujen sovittaminen yhteen yhteistyökumppanin kanssa. Lisäksi projektityöskentelyyn liittyen opimme, että on hyvä olla selkeä päämäärä, jota lähtee tavoittelemaan. Kun opinnäytetyömme tavoitteet ja tarkoitukset olivat meille selkeät, oli työskentely niitä kohti huomattavasti helpompaa. Projektityöskentelyn lisäksi opimme paljon uutta tiedonhausta. Luulimme olevamme siinä jo taitavia kolmen opintovuoden jälkeen, mutta melko nopeasti tämä osoittautui vääräksi kuvitelmaksi. Eri hakukoneet ja hakusanojen oikeaoppinen käyttö tulivat pian tutuiksi kun lähdekirjallisuutta lähti hakemaan. Tämä oli tärkeä oppi myös tulevaisuutta varten, sillä oppiminen ja tiedonhaku eivät missään nimessä lopu opintojen päättymiseen.

Yksi isoimmista asioista, joka oli läsnä koko opinnäytetyöprosessin ajan, oli reflektio. Reflektiosta on puhuttu opinnoissamme toistuvasti, mutta opinnäytetyötä tehdessä se korostui entisestään. Opinnäytetyöprosessiin liittyy paljon vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa ja jatkuvaa oman tekemisensä arviointia. Reflektion tukena meillä oli opinnäytetyöpäiväkirjat, johon kirjasimme muun muassa tekemiämme päätöksiä, mahdollisia lähteitä ja syntyneitä ideoita. Erityisen paljon reflektointia tapahtui toimintakertojen jälkeen, jolloin pohdimme yhdessä ja erikseen päätöksiämme ja toimintaamme. Mäkinen ym. (2009, 53–54) kuvaavat reflektion tarkoittavan omien tietojen, taitojen ja tekojen pohtimista. Sen

avulla on mahdollisuus kehittää omaa toimintaansa ja ammatillisuuttaan. Juujärvi, Myyry ja Pesso (2007, 146) kirjoittavat reflektion olevan ajatusprosessi, jossa rationaalisesti punnitaan eri vaihtoehtoja, sekä kerätään, järjestellään ja arvioidaan tietoa.

Yhdessä oppiminen ja yhteistyö korostuivat myös tehdessä opinnäytetyötä parityönä. Ison työn tekeminen yhdessä vaatii molemmilta joustavuutta, sillä omat ajatuksensa täytyy kertoa, mutta välillä niistä täytyy myös luopua jos työpari ei ole samaa mieltä. Meillä ei ollut ongelmia tämän kanssa, vaan onnistuimme löytämään aina ratkaisun, johon molemmat olivat lopulta tyytyväisiä. Yhdessä tehdessä kummankin täytyy kantaa oma vastuunsa työstä. Tähän liittyi esimerkiksi aikataulussa pysyminen, lähteiden kunnollinen kirjaaminen raporttiin ja yleinen motivaatio työskentelyyn. Parityö voi olla hyvinkin haastavaa, mutta parhaimmillaan siitä oppii entistä enemmän. Koemme, että työn tekeminen yhdessä antoi paljon, sillä se helpotti esimerkiksi reflektiota. Pohdimme ja arvioimme paljon yhdessä, sekä varmistelimme usein toisen mielipiteitä eri aiheista. Yhdessä tekemisen hyviä puolia onkin erityisesti yhdessä pohtiminen, sillä toinen ihminen voi antaa uusia ajatuksia ja auttaa näkemään aiheen eri näkökulmista. Monesti myös oppii itsekkin enemmän kun omat ajatuksensa kertoo toiselle ääneen. Janhosen ja Vanhanen-Nuutisen (2005, 16–17) mukaan sosiaalialan asiantuntijuuteen ei voi kehittyä yksin vaan yhteistyössä muiden, työtiimin ja asiakkaiden kanssa. Yhdessä toimimiseen kuuluu oleellisena osana omien tietojen, taitojen ja tunteiden havainnointi ja tunnistaminen. Samalla myös kunnioitetaan toisten tietoja, taitoja ja tunteita.

Opinnäytetyön aikana kehityimme myös kasvattajina sekä saimme vahvistusta ryhmänohjaustaitoihimme. Jo tietoperustammekin avulla opimme uutta esikouluiästä ja esikoulun merkityksestä kouluun siirtyessä. Päiväkodin merkitys ennakoivana tukena korostui aiheen myötä. Lisäksi lastentarhanopettajien antama palaute toiminnastamme oli arvokasta oppia. Huomasimme hyvin eron lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien palautteiden välillä. Pedagogiikan merkitys korostui lastentarhanopettajien antamassa palautteessa ja saimme näistä palautteista paljon uutta oppia esimerkiksi lasten kehityksestä. Aluksi meidän olikin hankala suunnitella ikäryhmän tasoista toimintaa, sillä toiminta ei saanut olla liian haastavaa, mutta ei myöskään aliarvioida lapsia, joilla oli jo monenlaisia

taitoja. Myös lasten yksilölliset erot nousivat nopeasti toiminnallisuudessa esille ja ryhmän pienimmät lapset jäivät helposti jälkeen lähes kaikessa.

Ryhmänohjaajuudesta opimme myös uutta, sillä ohjattava ryhmä oli suuri. Aiheen huomioiden olisi ollut hyvä, jos ryhmät olisivat olleet vielä pienempiä. Iso ryhmä toi paljon haasteita toiminnan ohjaamiseen. Kuitenkin selvisimme lopulta kaikista tilanteista, vaikka välillä käytiinkin lähellä kaaosta. Mielestämme oli hyvä päätös, että toisella on aina ohjausvastuu, sillä se oli yksinkertaisempaa sekä meille että lapsille. Toisaalta toinen oli aina läsnä tilassa ja valmis auttamaan tarvittaessa. Oli myös hyvä kun ryhmän opettaja oli aina seuraamassa tilannetta. Se sai meidät keskittymään enemmän siihen miten ohjaamme, puhumme ja hallitsemme lapsiryhmää.

Opinnäytetyöhön liittyy paljon teoreettista tietoa. Meidän tapauksessamme keskityimme paljon minäkäsitykseen liittyviin seikkoihin, lasten sosiaalisuuteen, esikouluikään ja koulun aloitukseen. Näistä jokaisesta aiheesta saimme uutta tietoa. Minäkäsitys on asia, joka kehittyy jokaiselle ihmisellä lapsuudessaan. Mielestämme aiheeseen perehtyminen antoi meille paljon ammatillisia valmiuksia myös tulevaisuuden työkentillämme, minkä tahansa ikäisten kanssa työskennellessä. Ymmärtämällä sen mistä ihmisen minäkäsitys koostuu ja miten se kehittyy, auttaa se meitä uudella tavoin kohtaamaan ja tukemaan ihmisiä, joilla on minäkäsityksensä rakentumisen kanssa haasteita. Koska työmme aihe käsittelee myös vahvasti esikouluikäistä lasta ja kouluun siirtymistä, olemme saaneet siitä paljon uutta tietoa, joka voi olla hyödyllistä tulevissa ammateissamme. Myös mediakasvatus on aiheena hyvin ajankohtainen nykyaikana ja se nousikin opinnäytetyössämme tärkeäksi teemaksi. Oli hyvä päätös ottaa media mukaan, vaikka aluksi sitä epäilimme. Mediakasvatus on mielestämme ehdottoman tärkeä asia lasten ja nuorten kanssa työskennellessä. Myös vanhempien valistaminen mediakasvatuksesta on tärkeää. Mediakasvatuksen teorian hallinta voi olla tulevaisuudessa hyvin hyödyllistä.

Varmasti tärkein ammatilliseen kasvuamme liittynyt oppi on arvioiminen, jota on tapahtunut työn aikana paljon. Olemme joutuneet arvioimaan toimintaamme, päätöksiämme, tuotostamme ja kirjoittamaamme tekstiä. Arvioinnin avulla olemme voineet kehittää toimintaamme jo opinnäytetyöprosessin aikana.

Ensimmäisen toimintakerran jälkeen muutimme suunnitelmiamme seuraavien toimintakertojen osalta saamamme palautteen ja oman arvioitimme kautta.

Ulkopuolisten palautteet ovat olleet paljon oman arviointimme tukena. Monesti palautteet ovat olleet samoja asioita, joita olemme itse jo ehtineet pohtia, mutta saimme myös muutaman palautteen, joista emme ole täysin samaa mieltä palautteen antajien kanssa. Nämäkin palautteet olivat kuitenkin arvokkaita, sillä ne auttoivat näkemään asian eri näkökulmasta. Mielestämme olemme kuitenkin olleet realistisia arvioidessamme toimintakertojen ja oppaan onnistumista. Olemme pyrkineet kriittisyyteen, mutta nähneet myös onnistumisemme. Tässäkin tapauksessa asioiden pohtiminen ja arvioiminen yhdessä on antanut paljon enemmän kuin jos olisimme arvioineet työtämme yksin. Arviointi on ollut todella merkityksellistä ja läsnä koko prosessin ajan. Ilman arviointiosuuksia oppiminen olisi jäänyt kesken.

Opinnäytetyöprosessi oli siis pitkä, kiireinen, mutta samalla erittäin opettavainen kokemus. Saimme paljon uutta tietoa eri aiheista, opimme itsestämme, yhdessä työskentelystä ja ryhmänohjaamisesta. Moni sellainen asia, joihin olimme opintojen aikana ehtineet keskittyä vain hetken, sai nyt syvemmän merkityksen. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi suunnitelman ja arvioinnin tärkeys. Muutenkin opinnäytetyön tekeminen kokosi yhteen monia käymiämme opintokokonaisuuksia. Opinnäytetyöprosessi antoi meille paljon uusia valmiuksia ammatillisesti ja valmisti meitä työelämään.

9.2 Työn merkitys ja hyödynnettävyys

Toiminnallisen opinnäytetyön aiheen taustalla oli ajatus maailman ja lapsuuden muutoksista, sekä niiden aiheuttamista paineista nykyajan lapsille.

Lähdekirjallisuudesta nousi esiin ajatuksiamme tukevia asioita, jotka myös todistivat työn olevan aiheeltaan tärkeä ja ajankohtainen. Leen (2001, 19–24) mukaan lapsen asema nyky-yhteiskunnassa ei aina ole helppo, sillä odotukset lapsia kohtaan ovat lisääntyneet. Lapset nähdään nykyään tasavertaisemmassa asemassa perheeseen ja yhteiskuntaan nähden, mutta lapset tarvitsevat silti aikuisen antamaa tukea ja opastusta ympäröivästä maailmasta.

Työmme merkittävyyttä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Aiemmin olemme jo kuvanneet sen merkittävyyttä meille itsellemme ja ammatilliselle kasvullemme. Varmaksi emme voi sanoa kuinka suurta merkitystä työllä on ollut lapsille, vanhemmille ja päiväkodin henkilökunnalle, mutta olemme sitä mieltä, että olemme kasvattaneet heidän tietoisuuttaan aiheesta. Oppaan avulla halusimme antaa vanhemmille eväitä oman lapsensa minäkäsityksen tukemiseen ja mielestämme onnistuimme siinä, vaikka joillekin vanhemmille opas ei tuonutkaan uutta tietoa. Varmaa on myös se, että opas on käyttökelpoinen muillekin kuin toimintaamme osallistuneen esikouluryhmän vanhemmille, sillä se käsittelee aiheita, jotka liittyvät kaikkien esikouluikäisten lasten elämään jollain tapaa. Jätimme oppaan päiväkodin käyttöön ja toivomme, että he antavat sen myös tulevien ryhmien vanhempien luettavaksi. Näin oppaasta voivat hyötyä myös muut kuin nykyisen esikouluryhmän lasten vanhemmat.

Koska ihmisen minuus kehittyy elämänsä eri vaiheissa ja risteyskohdilla on siihen suuri vaikutus, ajoitimme toimintamme merkittävään vaiheeseen, eli kouluun siirtymisen nivelvaiheeseen. Pelkästään se millaiseksi ihminen sattuu syntymään, ei vaikuta ihmisen minuuteen. Nykyään myös ihmisen omat valinnat vaikuttavat siihen suuresti. (Saastamoinen 2006, 146). Pienten lasten kohdalla sosiaalisilla suhteilla on suuri merkitys ihmisen minuuden kehittymiseen. Tässä tapauksessa siis vanhempien teot ja valinnat vaikuttavat lapseen ja heidän minuutensa ja minäkäsityksen kehittymiseen.

Vanhemmilta kerätystä palautteesta kävi ilmi, että onnistuimme kiinnittämään heidän huomionsa ja opas antoi heille ajattelemisen aihetta. Koemme tämän tärkeänä asiana, sillä tarkoituksemme oli saada vanhemmat ajattelemaan aiheen merkittävyyttä sekä innostaa ja antaa työkaluja siihen kuinka he voivat itse jatkossa tukea lapsensa minäkäsitystä. Juuri vanhemmilla on suuri rooli oman lapsensa minäkäsityksen kehityksen tukemisessa, joten vanhempien asenne aihetta kohtaan merkitsee paljon.

Emme pysty sanomaan kuinka suuri merkitys itse toimintakerroilla oli esikouluryhmän lasten minäkäsityksen kehityksen tukemiseen. Annoimme siihen kuitenkin toiminnan avulla mahdollisuuden ja samalla myös alustimme aihetta, jotta vanhempien olisi helpompaa jatkaa aiheen käsittelyä lastensa kanssa.

Mahdollisesti myös päiväkodin työntekijät saivat toiminnastamme työkaluja ja vinkkejä omaan työhönsä tulevaisuudessa käytettäväksi. Kyseisen esikouluryhmän kanssa ei ollut vielä käsitelty koulua ja sen aloittamista. Toimintamme avulla kasvattajat saivat tietoa ainakin esikouluryhmän ajatuksista kouluun liittyen. Näin he voivat halutessaan alkaa käsittelemään aihetta niiden pohjalta.

Nykymaailmassa tiedon määrä on lisääntynyt ja se näkyy myös lasten elämässä. Tietoyhteiskunta tuo jatkuvasti uutta informaatiota kaikkien saataville ja se hämmentää lapsia, joilla ei ole vielä samanlaista valmiutta käsitellä kaikkea tietoa kuin aikuisilla. Onkin tärkeää, että juuri aikuiset antavat lapsille valmiuksia käsitellä sekä ymmärtää uutta tietoa. Näin lapset voivat sopeutua helpommin nyky-yhteiskuntaan ja median antamaan tietoon. (Korhonen & Valkonen 2006, 57–65, 83.) Erityisen paljon kiitosta saimme media -teeman valinnasta. Aihe on varhaiskasvattajien mielestä tärkeä, vaikka he eivät sitä olekaan lasten kanssa käsitelleet. Myös vanhemmat nostivat palautteissaan median esille hyvänä aiheena.

Opinnäytetyömme aihetta voisi hyödyntää monin eri tavoin. Jotta voitaisiin paremmin taata toimintakertojen merkitys lapsen minäkäsityksessä, kannattaisi kertojen määrää lisätä merkittävästi. Jos toimintaa voitaisiin järjestää pidemmän aikaa, esimerkiksi koko esikouluvuoden, olisi sen merkitys varmasti suurempi kuin meidän pitämämme viiden kerran. Näin lasten minäkäsityksen kehittymistä voitaisiin seurata pidemmältä ajalta.

Koska opinnäytetyön opas on tarkoitettu vanhempien käyttöön, voisivat vanhemmat osallistua prosessiin jo aikaisemmassa vaiheessa. Heidät voisi ottaa toimintaan mukaan, jolloin prosessi herättelisi myös vanhempia aiheeseen jo ennen valmista opasta. Näin aihe ei tulisi heille uutena, vaan heitä olisi innostettu aiheeseen jo ennalta. Vaihtoehtona on myös pitää vanhemmille vanhempainilta tai luentoja aiheesta, joissa oppaaseen kerättyjä asioita voitaisiin käydä laajemmin läpi yhdessä vanhempien kanssa. Tällöin vanhemmat voisivat myös esittää mieleen herääviä asioita ja keskustella aiheesta yhdessä muiden vanhempien kanssa. Opinnäytetyön jatkoideana on myös, että jo koulunsa aloittaneiden lasten minäkäsityksen kehittymistä tuettaisiin toiminnallisten harjoitteiden avulla.

Laajemmin ajateltuna voisi opinnäytetyötä kehittää ja ottaa se osaksi koko kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaa. Aiheesta voitaisiin tehdä kattavampi opas, jossa materiaalia olisi sekä lasten vanhemmille että varhaiskasvattajille. Oppaassa kasvattajille voisi olla materiaalipaketti, joka sisältäisi toimintakokonaisuuksia joiden avulla kasvattajat voisivat toteuttaa valmiiksi suunniteltuja toimintakertoja. Vanhemmille tarkoitettussa oppaassa taas olisi meidän tekemäämme opasta laajemmin tietoa minäkäsityksestä, sen tukemisesta sekä erilaisia vinkkejä. Tämä tukisi myös kasvatuskumppanuuden ideaa, joka perustuu kasvattajien ja lapsen vanhempien kokemusten ja mielipiteiden kunnioitukseen (Stakes 2005, 17). Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja ammattilaisten sitoutumista yhteistyötä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa. Vanhemmilla on ensisijainen kasvatusoikeus ja vastuu omasta lapsestaan. He myös tuntevat lapsensa paremmin kuin kasvatushenkilöstö. Ammattilaisilla taas on koulutuksensa antama tieto ja osaaminen. (Stakes 2005, 31.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kirjoitetaan, että hyvällä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudella voidaan edistää lapsen myönteistä minäkäsitystä (Stakes 2005, 16).

9.3 Työn eettisyys ja luotettavuus

Meille oli koko prosessin ajan tärkeää pitää kiinni eettisyydestä ja myös työn luotettavuudesta, vaikka kyseessä ei ollutkaan tutkimus. Eettisyyden pohtiminen on myös tärkeä osa ammatillista kasvua. Eettisyydellä tarkoitetaan esimerkiksi ammattilaisen vastuuta työstään sekä kykyä kyseenalaistaa omaa toimintaansa. Ammattilaisen tulee kiinnittää huomiota omiin tunteisiinsa, sekä ymmärtää erilaisten tilanteiden seurausten vaikutus omaan toimintaansa. Eettinen työntekijä on toiminnassaan rehellinen sekä itselleen että muille ja osaa muokata omaa käyttäytymistään tilanteen vaatimalla tavalla. (Mäkinen ym. 2009, 41.) Juujärvi ym. (2007, 13) kirjoittavat ammattietiikan tarkoittavan ammattialan yhteistä näkemystä siitä, millainen toiminta on oikeaa ja hyvää.

Eettisyys tähtää hyvään elämään, sekä oikean ja väärän erottamiseen. Ammattilaisen kohdalla se tarkoittaa kykyä pohtia ja kyseenalaistaa omaa

toimintaansa ja päätöksentekoaan. Erityisesti sosiaalialalla on läheinen suhde etiikkaan ja ihmisoikeuksiin. Ammatillisella täytyy olla halua ja kykyä mahdollistaa asiakkaiden näkemysten tuominen esiin. Asiakaslähtöisyys on sosiaalialan ammatillisen työn keskeinen periaate, jonka toteuttamista ammattilainen pyrkii edistämään. Lisäksi sosiaalialan ammattilaisella on aina vastuu omasta ammattitaidostaan ja sen jatkuvasta kehittämisestä. (Talentia ry 2005, 5–6, 11.)

Ammatillisessa sosiaalialan työssä kunnioitetaan ihmisen oikeutta ja vastuuta päättää itseään koskevista asioista. Ammatilainen rohkaisee asiakkaita osallisuuteen, mutta silti jokaisen itsemääräämisoikeus pyritään turvaamaan. Yksilöiden oikeutta omiin valintoihin ja eriäviin mielipiteisiin täytyy kunnioittaa. (Talentia ry 2005, 14–15.) Huomioimme eettisyyden erityisesti opinnäytetyömme toiminnallisessa osuudessa. Opinnäytetyöhön haettiin tutkimuslupa kunnan päivähoiton johtajalta. Sen saatuaamme toimitimme toimintaan osallistuvien lasten vanhemmille kirjeet (LIITE 1), joissa kerroimme opinnäytetyöstämme ja pyysimme kirjallista lupaa lasten osallistumiselle. Kirjeessä oli myös yhteystietomme, jos joku vanhemmista olisi halunnut tietää lisää. Kirjeessä tuotiin esille, että lapset pysyvät koko ajan nimettöminä eikä heistä oteta valokuvia. Pyysimme lupaa ottaa kuvia lasten tekemistä töistä ja osasta niistä otimmekin, mutta lopulta jätimme käyttämättä niitä oppaassa.

Koska halusimme toteuttaa toiminnallisuuden lapsilähtöisesti, emme pakottaneet ketään osallistumaan harjoitteisiin. Kenenkään ei myöskään ollut pakko kertoa ajatuksiaan. Pyrimme kuitenkin kannustamaan kaikkia osallistumaan ja yleensä lapset lähtivätkin kaikkeen mukaan. Harjoitteita valitsimme niin, että ne eivät olisi lapsille liian haastavia ja aiheuttaisi siksi epämukavuutta. Kaikki eivät voi olla hyviä kaikessa, mutta monipuolisilla harjoitteilla huomioimme sen, että jokainen voisi kokea edes osassa harjoitteista onnistumisen kokemuksia. Kysyimme lapsilta toiveita mahdollisuuksien mukaan, mutta jouduimme tietenkin luomaan rajat toiminnalle, jotta se vastaisi opinnäytetyömme aihetta. Erityisen paljon kiinnitimme kuitenkin huomiota siihen, että lapset pääsisivät olemaan paljon äänessä ja kertomaan ajatuksiaan vapaasti. Halusimme lasten tuntevan, että heitä kuunnellaan ja heidän ajatuksillaan on meille suuri merkitys. Tästä syystä

painotimme moneen kertaan lapsille heidän auttavan meitä työmme kanssa ja kävimme myös oppaan valmistuttua näyttämässä sitä lapsille.

Työn luotettavuutta paransivat esimerkiksi opinnäytetyöpäiväkirjat, joihin kirjasimme ideoita ja päätöksiä. Lisäksi teimme niihin muistiinpanot toimintakerroilta. Toimintakerroille tekemämme päätös ohjata lapsia vuorotellen oli hyvä myös luotettavuuden kannalta, sillä toisella oli näin aikaa seurata toimintaa ja kirjoittaa asiat saman tien ylös. Erityisesti lasten sanomat asiat kirjoitettiin mahdollisimman sanatarkasti. Kirjaaminen oli tärkeää, etenkin kun teimme päätöksen, ettemme halua tilaan videokameraa tai nauhuria. Kaikki toimintakerrat myös raportointiin välittömästi toimintakertojen päätteeksi, kun asiat olivat vielä hyvin muistissa. Toimintoja arvioidessa luotettavuutta lisäsi myös lastentarhanopettajan havainnointilomakkeella (LIITE 2) antama palaute. Havainnointilomakkeen ja vanhempien palautelomakkeen (LIITE 3) sisällöt kirjasimme raporttiin todenmukaisesti. Kaikki luvat ja lomakkeet ovat säilössä siihen asti, kunnes opinnäytetyöprosessi on ohi. Tämän jälkeen ne hävitetään paperisilppurin avulla. Arvioinnissamme olimme realistisia ja myös kriittisiä, jotta todellisuus välittyisi myös raporttiin.

Eettisyyden ja luotettavuuden pohdinta kulkivat mukana opinnäytetyöprosessissa aivan sen alusta saakka. Ne olivat asioita, joita täytyi miettiä jo suunnitelmaa kirjoittaessa ja olivat jatkuvasti läsnä toiminnallista osuutta suunniteltaessa ja niitä toteuttaessa. Myöskään arviointia emme olisi voineet tehdä kunnolla, jos emme olisi pitäneet näitä asioita mielessämme. Osaltaan myös työn eettisyyden pohtiminen kasvatti ammatillisuuttamme, sillä sosiaalialan työssä eettisyys on läsnä jatkuvasti.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Juva: PS-kustannus, 170–183.
- Aho, L. 2001. Esiopetus osana lapsuutta. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 7–12.
- Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. 2005. Helsinki: Talentia ry.
- Bardy, M. 2002. Mistä vanhemmuus tehdään? Teoksessa Kolbe, L. & Järvinen, K. (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 35–52.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: PS-kustannus.
- Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaaripsykologia. 14. painos. Helsinki: WSOYpro.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eklund, K. & Janhunen, T. 2005. Leikin ja toiminnan lapset. Teoksessa Janhunen, T. & Sura, S. (toim.) Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Tampere: Resurssi, 84–94.
- Haapamäki, J. 2000. Yhteisöllisyys päivähoidossa. Näkökulmia päivähoidon yhteisöllisyyteen. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi, 14–25.

- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harter, S. 2012. The construction of the self. Developmental and sociocultural foundations. 2. painos. New York: The Guilford Press.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.
- Helve, H. 1998. Arvojen muutos ja maailmankuva. Teoksessa Saksala, E. (toim.) Muutoksen sosiologia. Jyväskylä: Gummerus, 196–206.
- Hujala, E. 2001, Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Päiväkotia ja koulu vuorovaikutuksellisenä yhteisönä. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.
- Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. Asiantuntijuuden kehittyminen. Teoksessa Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY, 12–30.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Juva: PS-kustannus.

Juujärvi, S., Myyry, L. & Pesso, K. 2007. Eettinen herkkyys ammatillisessa toiminnassa. Helsinki: Tammi.

Juusola, M. 2010. Vahvaksi rakastetut lapset. Helsinki: Otava.

Jyväskylän yliopisto. 2013. Alkuportaatt -seurantatutkimus. [viitattu 10.1.2014]
Saatavissa:

<https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/huippututkimus/alkuportaatt/Vaihe1/kuvaus>.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Hyvä itsetunto. 20. painos. Helsinki: WSOY.

Keränen, E. 2001. Luovuus ja toiminnallisuus sosiaalialan työssä. Teoksessa Keränen, E., Nissinen, P., Saarnio, T. & Salminen, M. Sosiaalialan työn uudet ulottuvuudet. Helsinki: Tammi, 105–131.

Koivula, M. 2004. Vanhempien kokemuksia perhetyöstä päiväkodissa. Teoksessa Keskinen, S. & Virjonen, H. (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Helsinki: Tammi, 73–104.

Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: PS-kustannus.

Korhonen, M. 2002. Aina oli joku kotona. Teoksessa Kolbe, L. & Järvinen, K. (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 53–74.

Korhonen, P. & Valkonen, S. 2006. Lasten kokemuksia televisiopelkojen hallinnasta. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampere University Press, 57–89.

Koskinen, T. (toim.) 2005. Saattaen omille teilleen. Kokemuksia siirtymätyöskentelyn haasteista ja mahdollisuuksista. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Koululainen. 2007. Leikkejä juhliin! [viitattu 21.3.2014] Saatavissa:
<http://koululainen.fi/lehti/jutut/leikkejä-juhliin>.

Kristeri, I. 2002. Vahvaan vanhemmuuteen. Helsinki: Kirjapaja.

Kronqvist, E-L. 2001. ”Ystävykset yhdessä”- vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa Hujala, E. (toim.) 2001. Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu:Varhaiskasvatus 90 Oy, 90–74.

Kronqvist, E-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 166–182.

Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt: eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Gaudeamus.

Laine, K. 2002. Ihmissuhteet. Teoksessa Aho, S & Laine, K. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Helsinki, 163–201.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Lastenmaa.net. 2014. Puuhat. [viitattu 21.3.2014] Saatavissa: <http://www.lastenmaa.net/00010567-kim-leikki>.

Lautela, R. 2009. Keskellä uutta syntymää. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi, 26–39.

Layder, D. 2004. Social and personal identity. Understanding yourself. Lontoo: SAGE Publications Ltd.

Lee, N. 2001. Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty. Buckingham: Open University Press.

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi.

Lehtinen, A-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa Hujala, E. (toim.) 2001. Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy, 90–74.

Lerikkanen, M-K. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttäminen. Kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 27–36.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2014a. Tutustumis-, vuorovaikutus- ja nimileikit. [viitattu 21.3.2014] Saatavissa: http://www.mll.fi/vanhempainnetti/lasten_leikit/tutustumisleikit/.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2014b. Tutustumis-, vuorovaikutus- ja nimileikit. [viitattu 21.3.2014] Saatavissa: http://www.mll.fi/nuortennetti/tukarit/leikkiasema/tutustumis-vuorovaikutus-ja_ni/.

Marttaliitto. 2014. Värileikki. [viitattu 21.3.2014] Saatavissa: <http://www.pikkukokki.fi/kadentoissa/varit-tutuiksi/varileikki/>.

Mediakasvatusseura ry. 2013. Mediahyrrä – pelikortit. [viitattu 9.12.2013] Saatavissa: <http://www.mediakasvatus.fi/materiaalipankki/materiaalihaku/mediahyrra-pelikortit>.

Mäkinen, P., Raatikainen, E., Rahikka, A. & Saarnio, T. 2009. Ammattina sosionomi. Helsinki: WSOYpro.

Niinistö, H. & Ruhala, A. (toim.) 2006. Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry.

Opetushallitus. 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [viitattu 8.10.2013] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf.

Parvela, T. & Sinkkonen, J. 2011. Kouluun! Ekaluokkalaisten vanhemmille. Helsinki: WSOY.

Perusopetuslaki 628/1998.

Pulkkinen, L. 2002. Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa Rönkä, A. & Kinnunen, U. (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Keuruu: PS-kustannus, 14–29.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–146.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki. WSOY.

Saastamoinen, M. 2006. Yksilö, riskitietoisuus ja psykokulttuuri. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampere University Press, 138–169.

Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. 2. painos. Jyväskylä: PS- kustannus.

Salokoski, T. & Mustonen, A. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin. Katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -säätelyn käytäntöihin. Helsinki: Mediakasvatusseura ry.

Sosiaaliportti. 2012. Vanhemmuuden roolikartta. [viitattu 22.12.2013] Saatavissa: <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelukasikirja/tyovalineet/tyomenetelmat/vanhemmuudenroolikartta/>.

Stakes,. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. [viitattu 3.3.2014] Saatavissa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf?sequence=1.

Suomen partiolaiset. 2012. Leikkejä ja pelejä. [viitattu 21.3.2014] Saatavissa: http://ohjelma.partio.fi/index.php?title=Leikkej%C3%A4_ja_pelej%C3%A4#Domino.

Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.

Toivakka, S. & Maasola, M. 2011. Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilka, V. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

LIITE 1 Kirje vanhemmille

LIITE 2 Havainnointilomake

LIITE 3 Palautelomake vanhemmille

LIITE 4 Opas

Hei!

Olemme kaksi keväällä 2014 valmistuvaa sosionomi-opiskelijaa Lahden ammattikorkeakoulusta. Toteutamme opinnäytetyötämme lapsenne päiväkotiryhmässä Mintuissa syksyn/talven 2013 ja kevään 2014 aikana.

Opinnäytetyömme tarkoituksena on koota opas teille vanhemmille siitä, kuinka voitte tukea esikouluikäisen lapsenne minäkäsitystä hänen siirtyessään koulumaailmaan. Materiaalia opasta varten keräämme muuan muassa lapsiltanne. Pidämme Mintut – ryhmässä marras- ja joulukuun aikana viisi toimintakertaa, joiden aikana käsittelemme aihetta erilaisten harjoitusten kautta. Pyrimme tuomaan oppaassa esille lasten käsityksiä siitä millaisina he näkevät itsensä ja suhteensa muihin ihmisiin, sekä millaisia ajatuksia kouluun lähteminen heissä herättää.

Lasten ei ole pakko osallistua toimintakerroilla käytettyihin harjoituksiin niin halutessaan. Yhdenkään lapsen nimet tai tuntomerkit eivät tule esille työssämme missään vaiheessa. Jos teemme lasten kanssa esimerkiksi piirustuksia, haluaisimme ottaa töistä valokuvia, joita mahdollisesti käyttäisimme osana opasta tai kirjallista raporttiamme. Itse lapsista emme ota kuvia.

Valmiin oppaan tuomme päiväkodille alustavan aikataulun mukaan helmikuun 2014 alkupuolella, jolloin se on vapaasti teidän vanhempien luettavissa. Halutessanne voitte antaa meille tämän jälkeen oppaasta palautetta. Palaute auttaa meitä arvioimaan tavoitteidemme toteutumista.

Pyydämme teitä täyttämään alla olevan luvan lapsenne osallistumisesta toimintakerroille. Palauttakaa täytetty lupa Mintut -ryhmän opettajille viimeistään keskiviikkona 13.11.

Jos teille nousee kysymyksiä opinnäytetyöhömmme liittyen, voitte lähestyä meitä sähköpostitse.

Lämpimin terveisin,

Anni Domin
anni.domin@student.lamk.fi

Neea Kirves
neea.kirves2@student.lamk.fi

Lapseni _____ saa osallistua päiväkodilla järjestettävään toimintaan, joka liittyy Anni Dominin ja Neea Kirveen opinnäytetyöhön. Toiminnot järjestetään marras- ja joulukuussa 2013. Lapseni tekemistä töistä saa ottaa valokuvia. Lapseni nimi ja tuntomerkit eivät tule missään vaiheessa työtä esille.

Huoltajan allekirjoitus

Eteenpäin! -havainnointilomake

Päivämäärä:

Teema:

1. Toimintakerran sisältö soveltui teeman käsittelyyn hyvin / melko hyvin / melko huonosti / huonosti.

2. Valitut harjoitukset sopivat esikouluikäisille hyvin / melko hyvin / melko huonosti / huonosti.

3. Lasten mielipiteet ja ajatukset tulivat harjoituksissa esille hyvin / melko hyvin / melko huonosti / huonosti.

4. Toimintaa oli vähän / sopivasti / liikaa.

5. Aikataulussa pysyttiin hyvin / melko hyvin / melko huonosti / huonosti.

6. Lapset jaksoivat keskittyä hyvin / melko hyvin / melko huonosti / huonosti.

7. Erityisen hyvää toiminnassa oli

8. Tätä olisi voinut kehittää

9. Ohjeistus oli selkeää

samaa mieltä / melko samaa mieltä / melko eri mieltä / eri mieltä

10. Ohjaajat saivat innostettua lapsia toimintaan

samaa mieltä / melko samaa mieltä / melko eri mieltä / eri mieltä

11. Muuta kommentoitavaa

Eteenpäin! – opas

Palautelomake vanhemmille

Ympyröi vastaus. Voit myös kirjoittaa halutessasi kysymyksen alle.

Saitko uutta tietoa?	En	Kyllä
----------------------	----	-------

Ovatko oppaan teemat mielestäsi lapsen elämän kannalta olennaisia?	Ei	Kyllä
--	----	-------

Oliko opas helposti luettavassa muodossa?	Ei	Kyllä
---	----	-------

Luuletko hyödyntäväsi oppaassa olevia vinkkejä?	En	Kyllä	Ehkä
---	----	-------	------

Tekstiä oli	Liikaa	Sopivasti	Liian vähän
-------------	--------	-----------	-------------

Oliko oppaasta sinulle hyötyä?	Ei	Kyllä
--------------------------------	----	-------

Parannusehdotuksia / muuta kommentoitavaa:

Eteenpäin!

Opas vanhemmille lapsen minäkäsityksen tukemisesta
kouluun siirtyessä

Anni Domin & Neea Kirves

Lahden ammattikorkeakoulu

2014

Sisällysluettelo

Johdanto	3
Mikä on minäkäsitys?	4
Esikouluikäisen lapsen kehitys	5
Perhe	6
Ystävyys	8
Media	10
Koulu	13
Lähteet	16

Johdanto

Eteenpäin! on opinnäytetyönä tehty opas, joka on tarkoitettu esikouluikäisten lasten vanhempien käyttöön. Oppaan tarkoituksena on tuoda vanhempien tietoisuuteen niitä asioita, jotka liittyvät lapsen minäkäsitykseen ja sen rakentumiseen. Aihetta käsitellään erilaisten teemojen kautta. Oppaassa esiintyviä teemoja ovat perhe, ystävyys, media ja kouluun siirtyminen. Teorian lisäksi opas sisältää käytännön vinkkejä ja puheenaiheita arkeen lapsen kanssa. Oppaan avulla halutaan antaa vanhemmille tietoa ja työkaluja, joiden avulla he voivat tukea lapsensa minäkäsityksen kehittymistä.

Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä Mintut – ryhmän lasten kanssa syksyllä 2013. Syksyn aikana toteutetuilla toimintakerroilla teimme yhdessä lasten kanssa erilaisia toiminnallisia harjoitteita oppaan sisältämiin teemoihin liittyen. Samalla keräsimme lapsilta mielipiteitä ja ajatuksia, joita on myös koottu oppaaseen. Toimintakerroilla herätelimme lasten tietoisuutta omasta minäkäsityksestään. Oppaan avulla vanhemmat voivat jatkaa lastensa kanssa samojen aiheiden käsittelyä. Vaikka opinnäytetyö toteutettiin vain yhden esikouluryhmän kanssa, pyrimme kuitenkin muodostamaan oppaan niin, että siitä on hyötyä kenen tahansa esikoululaisen vanhemmille.

Anni Domin & Neea Kirves

Mikä on minäkäsitys?

Minäkäsitys tarkoittaa ihmisen omaa käsitystä siitä, millainen hän on, miten hän käyttäytyy sekä miten hän toimii suhteessa muihin ihmisiin. Se on ihmisen mielessä oleva kuva omasta itsestään. Myönteinen minäkäsitys näkyy esimerkiksi itsensä arvostamisena, itsensä tuntemisena ja itseensä luottamisena. Lapsen on aikuisten avulla mahdollisuus ymmärtää minäkäsityksen tarkoitus sekä sen rakentamisen merkitys.

Minäkäsitys muodostuu ihmisen ollessa vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja ympäristöönsä. Esimerkiksi ihmisen kokemus häntä ympäröivästä maailmasta vaikuttaa minäkäsitykseen. Minäkäsitys muuttuu ja kehittyy ajan kuluessa.

Lapsen minäkäsitystä muokkaavat esimerkiksi kaikki sosiaaliset kokemukset, kuten vuorovaikutus vanhempien kanssa. Samoin erilaiset ympäristöt, kuten koti, päiväkotia ja koulu vaikuttavat minäkäsitykseen. Alle kouluikäiset lapset muodostavat minäkäsitystään eniten vanhempiensa avustuksella. Koti onkin lapsen minäkäsityksen kehittäjänä vastuultaan ensisijainen.

Kouluiässä lapsen minäkäsitys kehittyy paljon. Tämä johtuu esimerkiksi uusien taitojen oppimisesta ja kouluikäisen laajoista sosiaalisista verkoista. Kouluikäinen lapsi muodostaa minäkäsitystään esimerkiksi omien taitojensa ja kavereidensa kautta. Lisäksi nykyaikana media vaikuttaa paljon lapsen kasvuun ja kehitykseen.

Minäkäsitykseen liittyvät myös käsitteet minäkuva ja itsetunto. Minäkuva rakentuu minäkäsityksen pohjalta. Selkeä minäkuva on henkisen hyvinvoinnin edellytys. Se auttaa ihmistä ohjaamaan ja jäsentämään elämäänsä ja toimintaansa. Minäkuvan avulla ihminen hallitsee tunteitaan ja kehittää itseään eri tavoin. Kun tuntee itsensä paremmin, on helpompia oppia myös tuntemaan toisia ja toimimaan heidän kanssaan.

Myös itsetunto rakentuu ja muokkautuu ajan kuluessa. Itsetunto kehittyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä ihmisen saadessa onnistumisen kokemuksia. Itsetuntoon liittyy ihmisen kyky luottaa itseensä ja arvostaa itseään, myös havaitessaan omat heikkoutensa. Kun arvostaa itseään, osaa myös arvostaa muita. Kun ihmisellä on terve itsetunto, hän tuntee olevansa hyvä ja hyväksytty. Keskeistä itsetunnossa on oma kokemus itsestään, ei pinnalliset asiat, kuten kaunis ulkonäkö. Pienellä lapsella itsetunto alkaa rakentua pienistä asioista, kuten uusien sanojen oppimisesta. Aikuisen läsnäolo, tuki ja kannustus ovat merkittävät perustat lapsen itsetunnon kehittymiselle.

Esikouluikäisen lapsen kehitys

Vuosi ennen koulun aloitusta on lapselle merkittävä, sillä kouluun siirtyminen on suuri muutos lapsen elämässä. Lapseen kohdistuu enemmän odotuksia ja vaatimuksia esimerkiksi omatoimisuuteen liittyen. Esikouluun liittyy myös uusia taitoja, kuten viittaaminen ja kirjainten tunnistaminen. Lapsi tuntee olevansa jo iso, lähes koululainen. Hän ihailee koululaisia ja ottaa etäisyyttä päiväkodin lapsellisiin asioihin. Isona olo on kuitenkin jännittävää ja vaatii voimia.

Kouluikä lähestyvä lapsi miettii paljon. Hän ymmärtää paremmin esimerkiksi elämän jatkuvuuden ja ajan kulumisen. Koska lapsi ajattelee paljon ja suuria asioita, olisi hänen kanssaan hyvä keskustella paljon. Lapsi voi pohtia paljon esimerkiksi äärettömyyttä ja kuolemaa.

Esikouluikäinen lapsi erottautuu ympäristöön voimakkaammin eikä enää vain jäljittele muita. Lapsi tulee tässä iässä paremmin tietoiseksi itsestään, tunteistaan ja muista ihmisistä. Tästä syystä lapsi alkaa kiinnittää myös enemmän huomiota sukupuolieroihin. Esikouluikäinen lapsi alkaa kokea asioita monimutkaisemmin ja monitasoisemmin. Hän ei toimi enää vain välittömien tunteidensa perusteella, vaan alkaa hallita omia kokemuksiaan ja ennakoimaan tapahtumia. Lapsi harkitsee tekemisiään tarkemmin.

Koska lapsen tunne-elämä kehittyy, alkaa hänessä esiintyä uusia piirteitä, kuten mielensä pahoittaminen, murehtiminen ja salaisuudet. Samalla kehittyy myös taito peittää asioita, esimerkiksi mielipaha. Lapsi voi kokea neuvottomuuden ja hämmennyksen tunteita sekä tuntea itsensä hylätyksi tajutessaan vanhempiensa välisen suhteen paremmin. Tämä on yksi syy, miksi kaverisuhteet muodostuvat tärkeämmiksi. Esikouluikäinen lapsi voi kokea elämänsä hyvinkin haastavana, kun hän kehittyy samaan aikaan paljon sekä fyysisesti, tunne-elämältään ja ajatuksiltaan.

Esikouluikäisellä lapsella kehittyy myös koulukypsyys. Koulukypsyys ei ole riippuvainen vain lapsen perustaidoista, vaan hänen kokonaiskehityksensä tasosta. Koulukypsyys kehittyy jokaisella lapsella yksilöllisesti noin 6-8 ikävuoden välillä. Kuitenkin usein lapsi saavuttaa sen 7-vuotiaana. Koulukypsällä lapsella on esimerkiksi tarve kunnioittaa auktoriteetteja sekä halua kuunnella ja keskittyä omasta tahdostaan. Koulukypsä lapsi opettelee itsenäisesti koulussa tarvittavia taitoja, kuten suunnittelua, yhteistyötä ja johtamista. Lapsen omin avuin saavuttamat valmiudet luovat perustaa myös itseluottamukselle ja itsenäiselle ajattelulle.

Perhe

Vanhemmuus on vuorovaikutustapahtuma lapsen ja vanhemman välillä ja siihen vaikuttavat molempien persoonallisuudet. Lapsi käyttää vanhempiaan eräänlaisena peilinä, jonka avulla hän saa tietoa siitä millaisena muut hänet näkevät ja miten häntä ymmärretään. Vanhemman rooli lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta on suuri, sillä lapsen ensimmäiset ihmissuhteet syntyvät perheenjäsenten kanssa. Nämä ensimmäiset ihmissuhteet taas luovat perustan kaikille myöhemmin syntyville ihmissuhteille.

Lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa on tärkeää aitous, pyyteettömyys sekä välittömyys. Lapsen kannalta on merkittävää, että hänen elämässä on turvanaan aikuinen, joka on tarpeeksi paljon läsnä tämän elämässä. Aikuisen täytyy myös pystyä käsittelemään lapsen erilaiset tunteet, sekä vastaamaan niihin ja lapsen muihin tarpeisiin, kuten esimerkiksi riittävään unen saantiin. Turvallisuutta lapsen elämään tuovat aikuisen asettamat rajat, sekä aikuisen antama rakkaus näiden rajojen sisällä.

Vanhemmat, joilla on vahva itsetunto, tietävät mitä tahtovat ja toimivat sen mukaisesti, sekä kantavat toimintansa seuraukset. Mitä vahvempi itsetunto vanhemmalla on, sitä paremmin hän tulee toimeen lastensa kanssa. Tällaiset vanhemmat opettavat myös lapsilleen näitä asioita ja siten luovat perustaa lastensa hyvälle itsetunnolle. Perheessä, jossa läsnä olevaa vanhemmuutta on riittävästi, huomataan erilaisia asioita helpommin ja niistä uskalletaan keskustella yhdessä. Tällaisessa perheessä myös jaetaan ilon ja surun hetkiä sekä voidaan pyytää apua. Myös tunteiden näyttäminen, niiden purkaminen sekä luottamus siihen, ettei perhe hylkää ovat tärkeitä.

Aikuiset ja aikuisen antama tuki ovat lapsen kehitykselle alussa hyvin tärkeitä. Lapsi alkaa asteittain huomata muut lapset ja liittyä heihin. Vaikka vertaiskulttuurin vaihe alkaa lapsen elämässä, aikuisen merkitys on edelleen tärkeä. Lapsen varttuessa vertaiskulttuurin merkitys kasvaa jatkuvasti. Näin myös aikuisen merkitys lapsen elämässä muuttuu. Aikuisen rooli vaihtuu ohjaavammaksi lapsen mennessä esikouluun ja kouluun.

Vanhemman tehtäviä:

- Huolehdi lapsen perustarpeista.
- Huolehdi lapsen turvallisuuden tunteesta, ettei lapsi koe tulevaisuutta hylätyksi.
- Osoita lapselle teoin ja sanoin että rakastat häntä.
- Ole kiinnostunut lapsen elämästä, leikeistä, kiinnostuksenkohteista ja harrastuksista.
- Tarjoa lapselle haasteita ja anna hänen kokeilla uusia asioita, ole tukena näissä asioissa.
- Osoita lapselle, että hän on tärkeä koko perheen hyvinvoinnille. Anna myös lapselle vastuuta asioista.

- Osoita lapselle, että hän on hyvää seuraa. Kuuntele, keskustele ja arvosta.
- Huolehdi, että perheessä on yhteistä tekemistä, niin sanottu ”meidän juttu”.
- Huolehdi siitä, että lapsi tunnistaa oikean ja väärän.
- Anna lapsen kokea myös pettymyksiä.
- Älä vahvista kielteisyyttä, mutta anna tilaa lapsen omille tunteilla ja salli ne.
- Anna lapsen onnistua ja järjestä mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksille.
- Tarjoa lapselle rentoutumista sekä nautintokokemuksia.
- Muistaa kiittää ja kehua lasta päivittäin.
- Usko lapseesi ja hänen kykyihinsä.
- Ole läsnä lapsen elämässä ja ota hänet mukaan omaan elämääsi.
- Tue lasta kun hän tarvitsee tukea.
- Ole aikuisen mallina lapsen elämässä.
- Hoida myös omaa jaksamistasi.
- Salli epätäydellisyys itsellesi ja lapselle.

Kirjavinkkejä:

Hakala, J. 2011. Onnellinen lapsi. Vanhempien kasvatusoppi.

Cacciatore, R. 2009. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa.

Lasten mielipiteitä:

- Perheeseen liittyvällä toimintakerralla lapset pitivät perhettä tärkeänä erityisesti turvallisuuden kannalta; vanhemmat auttavat esimerkiksi ettei lapsi eksy metsään, mene ilman lupaa tielle tai meinaa hukkuu.
- Perheen kanssa on esimerkiksi kiva leikkiä, mennä ulos leikkikentälle ja syödä.

”Että koska äiti on synnyttänyt mut, iskä oli paikalla. Mä siis muistan ne mun syntymästä asti.”

”Isovelit on kilttejä mulle ja äiti ja iskä on mulle kilttejä.”

”Äiti ja iskä on parasta.”

”Mun mielestä parasta on syödä perheen kanssa ravitsevasti ja kattoo elokuvia perheen kaa.”

”Perhe on tärkeä koska ei ois muuten rahaa eikä ruokaa.”

Ystävyys

Vertaissuhteiden eli samanikäisten, suunnilleen samalla kehitystasolla olevien lasten keskinäisten suhteiden merkitys lapselle ja hänen kehitykselleen on huomattava. Vertaisten kanssa omaksutaan tietoja, taitoja ja asenteita jotka vaikuttavat lapsen elämään ja hyvinvointiin, sekä sillä hetkellä että myös tulevaisuudessa. Vertaisten kanssa opitaan sosiaalisia taitoja, empatiakykyä ja taitoa asettua toisen asemaan. Toveriryhmässä myös kokeillaan erilaisia rooleja sekä tiedostetaan ihmisten erilaisuus toisiinsa nähden. Vertaillen itseään muihin lapset muodostavat omaa sosiaalista identiteettiään.

Lapsen kehityksen lisäksi vertaissuhteet ovat tärkeitä myös hänelle itselleen, sillä muiden lasten kanssa pidetään hauskaa, jaetaan salaisuuksia sekä puretaan huolia. Ikätovereiden kanssa toimiminen on erilaista kuin aikuisten kanssa ja onnistuakseen lasten keskinäiset suhteet vaativat lapselta erilaista ponnistelua kuin aikuisten kanssa. Samoin kuin aikuisten välisissä suhteissa, myös lasten keskinäisiin toverisuhteisiin liittyy niin hajottavia kuin rakentaviakin tekijöitä. Pelkkä kavereiden olemassaolo ei takaa suotuista kehitystä sillä huonoilla toverisuhteilla voi olla hyvinkin negatiivinen vaikutus lapseen ja hänen kehitykseensä. Hyvät ystävät taas voivat parhaimmillaan vahvistaa lapsen henkistä kasvua sekä identiteetin rakentumista.

Päivähoito-, esikoulu- ja koulutoverit ovat lapselle tärkeitä, sillä tämän ikäiset lapset viettävät suuren osan päivästään kavereidensa kanssa. Vaikka toverisuhteita luodaan myös harrastuksien parissa ja kotipihoilla, ovat päiväkotit- ja kouluyhteisöt tärkeitä ystävyys- ja kaverisuhteiden solmimispaikkoja. Näissä paikoissa kohdataan päivittäin ja samojen tovereiden joukossa saatetaan olla vuosia.

Ystävyysuhteet, niiden merkitykset ja tehtävät ovat erilaisia eri ikävaiheissa. Alle kouluikäisen lapsen ystävyysuhteessa on tärkeää, että lapset haluavat leikkiä samantapaisia leikkejä ja leikkiminen on mukavaa. Tämän ikäinen lapsi harjoittelee ystäviensä kanssa vuoron odottamista, asioiden jakamista sekä emootioiden säätelyä. Keskilapsuudessa korostuu se, että muilta lapsilta omaksutaan käyttäytymisen normeja. Tässä iässä kiinnitetään paljon huomiota siihen miltä näyttää, mitä puhuu, miten käyttäytyy ja mitä muut ajattelevat. Vertaisryhmän hyväksyntä ja myönteiset kaverisuhteet ovat lapsen sosiaalisessa maailmassa merkittäviä kehitystä tukevia tekijöitä.

Vanhemman tehtäviä:

- Huolehdi siitä, että lapsella on ikäistään seuraa.
- Ole kiinnostunut millaisia kavereita lapsella on ja keiden kanssa hän viettää aikaansa.
- Jos lapsen on vaikeaa aloittaa muiden lasten kanssa leikkimistä, voit aikuisena mennä aluksi leikkiin mukaan ja leikin päästyä vauhtiin vetäytyä siitä vaivihkaa sivuun.
- Ujoa lasta voi auttaa olemalla läsnä leikin taustalla ja näin tarjota turvaa, jos lapsi sitä jossain vaiheessa tarvitsee.
- Puhu kunnioittavasti ja arvostavasti lapsen ystävästä ja hänen vanhemmistaan.
- Se, miten vanhempi kohtelee omia ystäviään, vaikuttaa myös lapsiin ja antaa mallin ystävyYTEEN. Samoin jos lasta kohdellaan hyvin, hän kohtelee myös muita hyvin.
- Tue lapsesi ystävyys-suhteita antamalla aikaa ja tilaisuuksia leikkiin.

Kirjavinkkejä:

Cacciatore, R. & Häkkinen, H. 2011. Ystävyys on ykkönen.

Lasten mielipiteitä:

- Hyvä ystävä on kiltti ja auttaa kaikessa.
- Hyvän ystävän kanssa voi leikkiä ja pelata.
- Hyvän ystävän kanssa on kiva jutella.
- Hyvä ystävä ei kiusaa ja on kiltti toisille.
- Hyvä ystävä tykkää samoista asioista.

Media

Medialla tarkoitetaan erilaisia välineitä, joiden avulla on mahdollisuus lähettää ja vastaanottaa viestejä. Aikaa, jossa nykyisin elämme, kutsutaan esimerkiksi nimillä mediakulttuuri tai tietoyhteiskunta.

Lapset syntyvät ja kasvavat nykyisin tähän mediakulttuuriin. Mediasta on muodostunut lasten ja nuorten keskeisin toiminnan ja oppimisen ympäristö. Sen avulla lapset oppivat miten puhua ja toimia, miten pukeutua ja mitä kuunnella. Media sekä viihdyttää, jakaa tietoa että tarjoaa aineksia oman maailmankuvan ja identiteetin muodostamiselle. Mediasta saadaan esikuvia, tunne-elämyksiä ja ideoita. Medialla on suuri merkityksensä nykyajan lasten minän määrittäjänä.

Median vaikutuksista lapsiin puhutaan nykyisin paljon ja myös syystä. Erityisesti haitallisilla mediasisällöillä, kuten väkivallalla ja seksillä, voi olla paljonkin vaikutuksia lapsiin. Vaikutukset ovat erilaiset eri kehitysvaiheissa oleviin lapsiin. Yleisesti mitä pienempi lapsi on, sitä vähemmän hänellä on keinoja käsitellä näkemäänsä. Vaikutuksia ei voi määritellä suoraan, sillä ikä ja kehitysvaihe merkitsevät paljon. Lähes jokaisella mediasisällöllä on mahdollisuus vaikuttaa negatiivisesti käyttäjänsä. Mediasuhde on kuitenkin aina yksilöllinen. Kun mediasisällöt ovat lapsen ikätasolle sopivia, ne voivat tarjota elämyksiä, kehittää lapsen tunne-elämää, lisätä itseymmärrystä sekä harjoittaa lapsen roolinottotaitoa ja empatiakykyä.

Vaikka lapset nykyään syntyvätkin mediakulttuuriin, he eivät pysty käsittelemään mediaa ilman oikeanlaista kasvatusta. Tätä kutsutaan mediakasvatukseksi ja sillä tarkoitetaan oppimista ja kasvua median parissa. Se on toimintaa, jolla yritetään tietoisesti vaikuttaa lapsen median käyttöön ja mediataitoihin. Mediakasvatuksella siis kehitetään lapsen perusvalmiuksia mediakulttuurissa elämiseen. Mediakasvatus on nykyisin osa päiväkotien ja koulujen arkea, mutta vanhemmalla on myös suuri vastuu mediakasvattajana. Kotona vanhemman tehtävä on vahtia lapsensa median käyttöä ja päättää, mitä medioita kotona käytetään. Vanhempi tuntee lapsensa parhaiten ja tietää siksi, mitä lapsi voi nähdä.

Median haittavaikutuksia voi välttää opettamalla lasta käyttämään medioita monipuolisesti ja kohtuullisesti. Median haittavaikutuksilta, kuten elämän huonoilta hetkiltä muutenkin, lasta suojaavat parhaiten turvallinen kasvu-ympäristö, läheiset ja turvalliset ihmissuhteet, tasapainoinen tunne-elämä sekä arvostava, myönteinen ja lasta tukeva kasvatus. Suojaavia tekijöitä ovat myös mediataidot, sosiaaliset taidot, median monipuolinen käyttö sekä läheisten ihmisten antamat mallit. Riskitekijöitä taas ovat esimerkiksi hyväuskoisuus, turvattomat ja vähäiset ihmissuhteet, heikot sosiaaliset taidot, kehitystasolle sopimattomat mediasisällöt ja vanhempien välinpitämättömyys.

Vanhemman tehtäviä:

- Tarjoa mahdollisuuksia median monipuoliseen käyttöön ja yhteisiin mediahetkiin.
- Auta lasta erottamaan fakta ja fiktio sekä mainokset.
- Kannusta lasta itseilmaisuun myös media avulla.
- Suojele lasta mediapeloilta käsittelemällä niitä yhdessä lapsen kanssa esimerkiksi puhumisen ja piirtämisen avulla.
- Huolehdi ikärajojen noudattamisesta. Kiinnitä erityisesti huomiota digitaalisten pelien ikärajoihin ja sisältöihin. Pelit vaikuttavat lapsiin eri tavalla kuin muut mediat, sillä lapsi eläytyy niihin voimakkaammin.
- Keskustele lapsen kanssa median ja mainoksen malleista; kaikki median välittämä ei ole totta.
- Luo yhdessä lapsen kanssa pelisäännöt median käyttöön.
- Tiedosta nykyajan mediakulttuuri ja miten se eroaa omasta lapsuudestasi. Huomioi oma median käyttösi ja siitä lapselle antamasi malli.
- Kartoita lapsesi medioiden käyttöä.
- Harjoittele internetin käyttöä yhdessä lapsen kanssa. Pidä silmällä sivustoja, joilla lapsesi vierailee ja opeta internetin säännöt (itsestään ei saa paljastaa tietoja, salasanojaan ei saa kertoa kenellekään, kaikki eivät puhu netissä totta jne.). Tutustu sivustoihin, jotka ovat lasten suosiossa.

Nettivinkkejä:

MLL, Lapset ja media: www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/lapset_ja_media/

- Tietoa esimerkiksi median vaikutuksista.
- Apukeinoja mediankäytön pelisääntöjen luomiselle.
- Toimintavinkkejä yhteisiin mediahetkiin.

Mediakasvatus: www.mediakasvatus.fi/

- Tietopaketit eri-ikäisten lasten vanhemmille.
- Paljon mediaan liittyvää materiaalia, esimerkiksi *Lapset ja media - Kasvattajan opas ja Mediametkaa!*

Ikärajat, www.meku.fi

- Tietoa elokuvien, televisio-ohjelmien ja digitaalisten pelien ikärajoista.

Miten lapset käyttävät mediaa?

- Esikouluryhmän lapset tunsivat erilaisia mediaan liittyviä laitteita hyvin.
- Osalla lapsista on oma kännykkä.
- Suurin osa lapsista sanoi katsovansa telkkaa päivittäin, mutta rajatusti. Ohjelmat, joita lapsilta nousi esiin, olivat pääasiassa erilaiset lastenohjelmat ja koko perheen ohjelmat.
- Yli puolet lapsista ovat saaneet käydä netissä. Lasten mukaan vanhemmat valvovat mille sivuille lapsi menee. Eniten lapsilla ovat käytössä Youtube ja erilaiset pelit.
- Lähes kaikilla lapsilla on kotona pelikone, mutta pelaaminen ei vaikuttanut olevan suosiossa. Välillä lapset pelaavat esimerkiksi kavereiden kanssa tai katsovat kun isommat sisarukset pelaavat.
- Lapsilla on paljon leluja, jotka liittyvät erilaisiin tv-sarjoihin ja elokuviin sekä peleihin.

"Oma kännykkä ois hyvä 7-8-vuotiaana, sitten kun osaa lukea."

Koulu

Kouluympäristö ihmisineen muokkaa paljon lapsen minäkäsitystä ja on samalla yksi tämän elämän ensimmäisistä ja isoista siirtymävaiheista. Koulussa lapselle muodostuu käsitys itsestään sekä toverina, oppijana ja ihmisenä. Lapsi tekee koulussa vertailuja, kokee ryhmään kuulumisen ja saa hyväksyntää. Hän oppii sosiaalisia taitoja, tunnetaitoja oppimistaitoja. Luokkatovereiden lisäksi myös opettajan rooli minäkäsityksen rakentajana on tärkeä. Koulun rooli voi jäädä kuitenkin rajalliseksi, jos vanhemmat eivät osallistu lapsensa minäkäsityksen tukemiseen. Koululla on kuitenkin mahdollisuus kodin rinnalla ohjata lapsen kehitystä myönteiseen suuntaan.

Esikoulu on ennen koulun alkua eräänlainen sosiaalinen riitti, jossa lapsi nousee päiväkotilaisesta melkein koululaisen rooliin. Tämä on usein myös lasten vanhemmille tärkeä siirtymä. Esiopetus edustaa jatkumoa päivähoidoista kouluun ja myös pehmentää rajaa näiden välillä. Siirtyminen koulumaailmaan on lapsille suurimpia kulttuurisia muutoksia sekä siihenastisista siirtymävaiheista ehkä kaikkein tärkein. Koulun aloittaminen on sekä konkreettinen että symbolinen askelma itsenäistymiseen, johon liittyy esimerkiksi lapsen suhteen muuttuminen kotia ja vanhempia kohtaan.

Lapsen asemassa tapahtuu muutos kun hän siirtyy koululaiseksi. Lapsen suhtautuminen kouluun on ensin yleisesti positiivinen, sillä hän ei tiedä paljon sen sisällöstä ja näin ollen koulu kiehtoo lasta. Koulu merkitsee lapsille aikuisuutta. Kun koulun sosiaaliset sisällöt muuttuvat lapselle merkityksellisiksi, lapsi voi alkaa kokeilla rajojaan kotona, esimerkiksi olemalla reagoimatta aikuisten ohjeisiin, vaatimuksiin ja sääntöihin kuten ennen. Lisäksi hän kokeilee erilaisia aikuisuuteen liittyviä asioita, kuten kotitöitä.

Vaikka lapsi olisikin saanut päivähoidossa kokemusta ryhmässä toimimisesta, on kouluun siirtyminen silti suuri tapahtuma, sillä päivähoidon ja koulun välillä on paljon eroavaisuuksia. Vaikka muutos päiväkotiin on iso, ovat oma luokka ja oma koulu silti hyvin turvallisia paikkoja. Lapsen ei tarvitse koulun alussa osata vielä paljon, kuten ei vanhemmankaan, vaan muutosvaiheessa vankka perusvanhemmuus riittää. Vaikka muutosvaiheessa lapsen omatoimisuus lisääntyy, on seitsenvuotiaalla silti oikeus saada apua ja huolenpitoa. Vanhemmat päättävät lapsen nukkumaanmenosta ja auttavat tarkastamaan repun sisällön. Koulun jatkuessa lapsen omatoimisuus lisääntyy vähitellen.

Ekaluokkalaisten lapsen itsetunto on helposti vaarassa, sillä jos koulu lähtee käyntiin huonosti, sillä voi olla vaikutuksensa koko lapsen kouluaikaan. Aikuinen voi auttaa lasta kannustamalla häntä, mutta ei kehumalla tyhjää. Lapsilta tulisi vaatia asioita, mutta etenkin alussa sitä ei voi tehdä liikaa. Koulun alussa kaikki on lapselle uutta ja siitä kehittyy jo tarpeeksi paineita. Koulun alussa lapsi on yleensä hyvin innoissaan ja myös ylpeä itsestään, mutta tämä tunne häipyä lapsen tajutessa oman pienuutensa ja sen aiheuttamat rajoitteet. Alkuinnostuksen jälkeen myös läksyjen tekeminen voi unohtua, jos vanhempi ei kontrolloi niiden tekemistä. Vanhempien kannattaa olla kiinnostuneita lapsen läksyistä, sillä niitä ei pitäisi ajatella vain sisällön oppimisena, vaan niiden avulla opitaan myös työskentelykulttuuria, velvollisuuksista huolehtimista ja tavoitteisiin pyrkimistä.

Vanhemman tehtäviä:

- Älkää verratko lasta tai hänen taitojaan toisiin lapsiin.
- Ensiluokkalaisen olisi hyvä osata seuraavat taidot ennen koulun alkamista:
 - Vaatteiden omatoiminen pukeminen ja riisuminen
 - Oman nimensä tunteminen ja kirjoittaminen, lukea ei tarvitse osata
 - Omista tavaroistaan (esim. kirjat) huolehtiminen
 - Jonottaminen
- Koulu on raskasta, joten lapsi tarvitsee paljon lepoa. Uusia harrastuksia ei kannata aloittaa heti kun koulu alkaa. Vapaa-ajasta huolehtiminen on tärkeää.
- Vaikka 7-vuotiaalta vaaditaan jo paljon omatoimisuutta, on hänellä oikeus saada apua ja huolenpitoa. Usein tämänikäinen lapsi kaipaa vanhemmilta neuvoja, ohjausta ja opetusta.
- Kaverit ovat kouluikäiselle tärkeitä. Pyrkikää tukemaan lapsen kaverisuhteita.
- Kannustaminen ja hyvästä yrityksestä kiittäminen kannattavat aina, mutta tyhjästä lasta ei kannata kehua ja kiittää.
- Vanhempi on lapselle tulkki päivän tapahtumista, sillä ensiluokkalainen ei vielä ymmärrä kaikkea. Lapselta kannattaa kysellä päivistä.
 - Mitä kouluun kuuluu?
 - Mitä teitte koulussa tänään?
 - Sattuiko koulussa jotain kivaa/ikävää?
- Olkaa kiinnostuneita lastenne läksyistä.

Kirjavinkkejä:

Parvela, T. & Sinkkonen, J. 2011. Kouluun! Ekaluokkalaisten vanhemmille.

Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys.

Nettivinkkejä:

KiVa Koulu, <http://www.kivakoulu.fi/vanhemmille>

- Vanhemmille tarkoitettu opas koulukiusaamisesta.

Lukimat, www.lukimat.fi/etusivu

- Tietoa lukutaidosta ja matematiikasta, vanhemmille omat materiaalit.
- Ekapeli – oppimispeli peruslukutaidon harjoittamiseen.

MLL, Koulunkäynti osana lapsen elämää, www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/koulu/

- Yleistä tietoa koulusta vanhemmille.
- Mahdollisuus tulostaa erilaisia huoneentauluja pienen koululaisen avuksi, esimerkiksi koululaisen aamua auttava muistilista.

Lasten mielipiteitä:

- Lapsista puolet uskoivat, että kouluun mennessä täytyy osata jo lukea.
- Lapset eivät osanneet sanoa, voivatko vanhemmat auttaa kouluun liittyvissä asioissa. Osa lapsista oli sitä mieltä, että vain opettaja voi auttaa.
- Suurin osa lapsista uskoi koulussa olevan kivaa.

"On kivaa kun pääsee aikaisin koulusta."

"Kiva ope on sellainen, joka ei suutu virheistä vaan kumittaa ne pois."

"Mä haluaisin et me opeteltais siellä matikan tuntia ja sit et siel ois kiva opettaja"

"Musta koulussa vois olla kivaa ja mä haluaisin paljon läksyjä."

Lähteet

- Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. 2008. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harter, Susan. 2012. The construction of the self. Developmental and sociocultural foundations. 2. painos. New York: The Guilford Press.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogikassa. Vantaa: Printel Oy.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Ilme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) 2009. Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika. Helsinki: Tammi.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Juva: PS-kustannus.
- Juusola, M. 2010. Vahvaksi rakastetut lapset. Helsinki: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Hyvä itsetunto. 20. painos. Helsinki: WSOY.
- Kolbe, L. & Järvinen, K. (toim.) 2002. Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi.
- Kristeri, I. 2002. Vahvaan vanhemmuuteen. Helsinki: Kirjapaja.
- Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt: eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Layder, D. 2004. Social and personal identity. Understanding yourself. Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi.
- Lundberg, T. 2010. Mistä on kivat kaverit tehty? Saatavissa: <http://olotila.yle.fi/perhe/vanhemmuus/mista-kivat-kaverit-tehty-0>.
- Niinistö, H. & Ruhala, A. (toim.) 2006. Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry.
- Toivakka, S. & Maasola, M. 2011. Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Parvela, T. & Sinkkonen, J. 2011. Kouluun! Ekaluokkalaisten vanhemmille. Helsinki: WSOY.
- Salokoski, T. & Mustonen, A. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin. Katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sääntelyn käytäntöihin. Helsinki: Mediakasvatusseura ry.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.